Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 9570212
Centre d'intérêt: 520

Dossier sur l'enseignement : systèmes, méthodes, techniques / [comp. par] Jean-Marc Leclerc, collab. Nicole Landry ; [trad. Huguette Bernard, Johanne Tessier ... et al.]. -- Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique, [1977].
289 p. en pag. multiple ; 28 cm.

Bibliogr. à la fin des chap. Dépouillement: Le "groupe de tâche" et sa psychologie; L'animation du "groupe de tâche" / Simone Landry -- La structure de la discussion / Jean-Marc Leclerc -- La méthode des cas de Harvard / Roger Mucchielli, Joseph Olmstead -- Le cas dramatisé; Le cas simplifié / Joseph Olmstead -- La technique de Pigors / Joseph Olmstead, Paul Pigors -- La solution collective de problèmes / Joseph Olmstead, L. Dale Harris -- Le séminaire / Ian Watt, James P. Shaver, Donald W. Oliver -- La méthode des propositions de Nisbet / Stanley Nisbet -- Les conférences; Le "Buzz Session"; La discussion sans animateur / Joseph Olmstead -- L'enseignement individualisé: un système / Jean-Marc Leclerc -- L'enseignement individualisé: le modèle Glazer / Robert A. Weisberger et Research for Better Schools -- L'enseignement individualisé: le modèle Keller / Fred S. Keller, Gilmour J. Sherman -- L'enseignement individualisé: le modèle Postlethwait / S. N. Postlethwait.

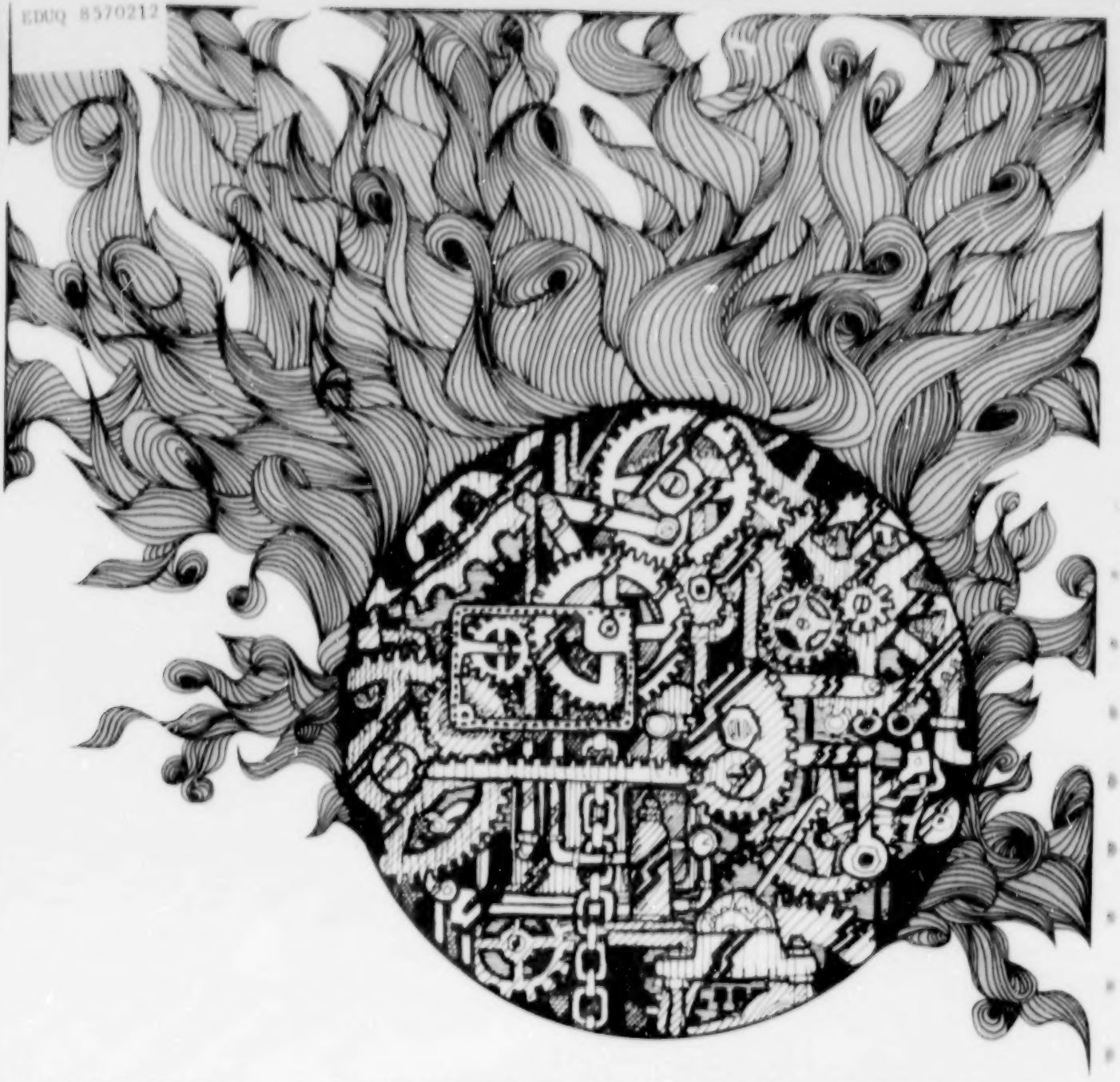
Descripteur(s): *Activité de groupe *Discussion de groupe *Animation pédagogique *Groupe de travail *Etude de cas *Enseignement individualisé *Approche systémique *Méthode d'enseignement *Séminaire *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Groupe de tâche

Le dossier fournit aux professeurs une documentation destinée avant tout à rendre compte d'une pratique et d'une expérience. Les deux premières sections présentent le groupe de tâche et les techniques pour son animation. Le cahier suivant, intitulé "structure de la discussion", dégage les traits essentiels de la discussion en groupe. Dix méthodes de discussion sont ensuite présentées. Les quatre dernières sections traitent de l'enseignement individualisé.

Type de document: d

EDUQ 8570212



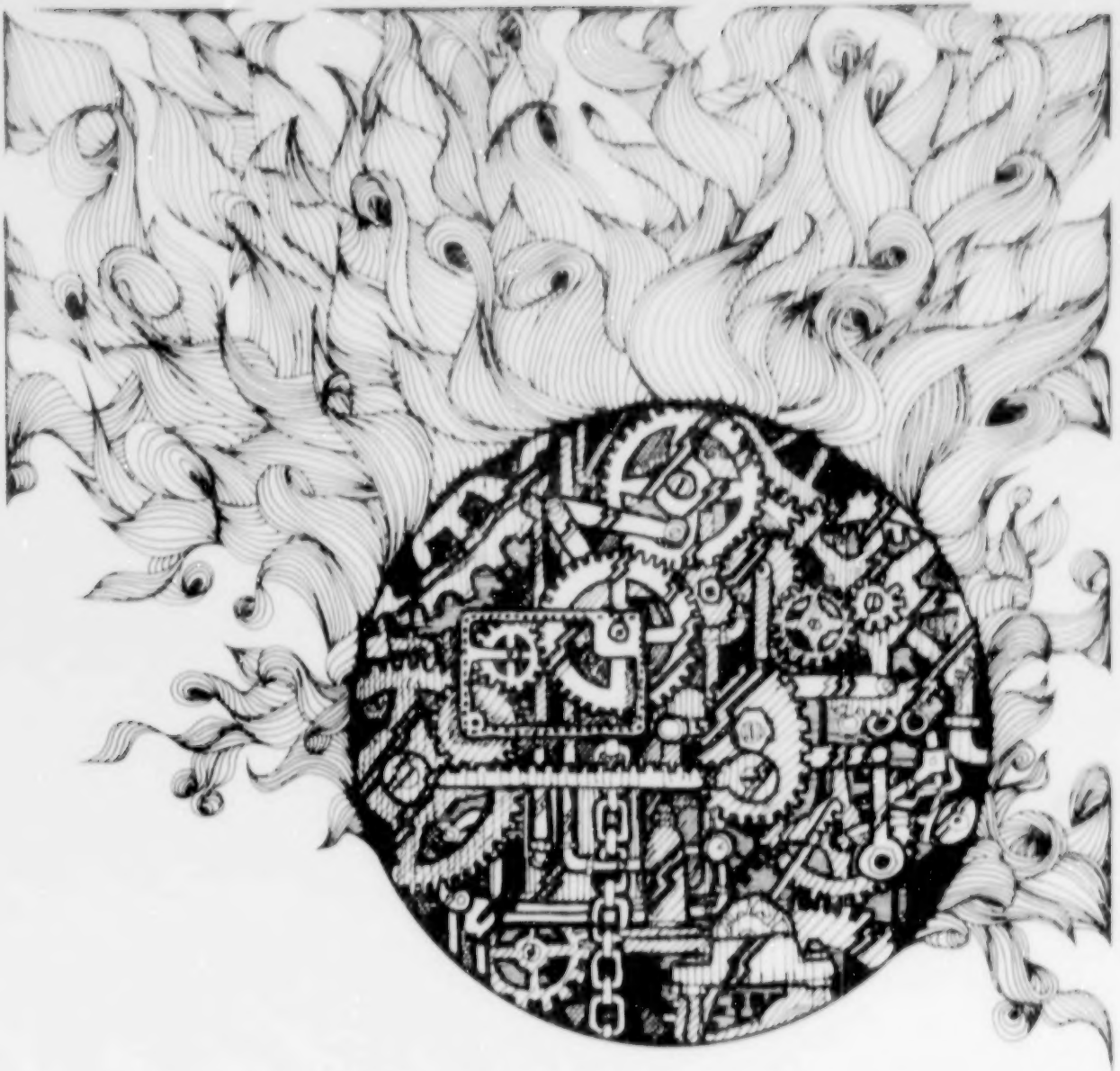
JEAN-MARC LECLERC

COLLABORATION:
SIMONE LANDRY,
PSYCHOLOGUE,
SERVICE D'ORIENTATION
ET DE CONSULTATION
PSYCHOLOGIQUE

# DOSSIER SUR L'ENSEIGNEMENT: SYSTEMES, METHODES, TECHNIQUES

SERVICE PEDAGOGIQUE
DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL

ERIC 85/0212



JEAN-MARC LECLERC

COLLABORATION:
SIMONE LANDRY,
PSYCHOLOGUE,
SERVICE D'ORIENTATION
ET DE CONSULTATION
PSYCHOLOGIQUE

# DOSSIER SUR L'ENSEIGNEMENT: SYSTEMES, METHODES, TECHNIQUES

SERVICE PEDAGOGIQUE
DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL

| | |
|---|---|
| GRAPHISME: | VINCENT DEGUIRE |
| TRADUCTION: | sauf mention contraire,<br>HUGUETTE BERNARD<br>JOHANNE TESSIER |
| DACTYLOGRAPHIE: | COLETTE TELLIER |
| DISTRIBUTEUR EXCLUSIF: | SERVICE PEDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL |
| DEPOT LEGAL: | deuxième trimestre 1977<br>Bibliothèque nationale du Québec<br>Bibliothèque nationale du Canada |

# DOSSIER SUR L'ENSEIGNEMENT: SYSTEMES, METHODES, TECHNIQUES


INTRODUCTION

LE GROUPE DE TACHE ET SA PSYCHOLOGIE 1
Simone Landry

L'ANIMATION DU GROUPE DE TACHE 2
Simone Landry

LA STRUCTURE DE LA DISCUSSION 3
Jean-Marc Leclerc

LA METHODE DES CAS DE HARVARD 4
Joseph Olmstead, Roger Mucchielli

LE CAS DRAMATISE 5
Joseph Olmstead

LE CAS SIMPLIFIE 6
Joseph Olmstead

LA TECHNIQUE DE PIGORS 7
Joseph Olmstead, Paul Pigors

LA SOLUTION COLLECTIVE DE PROBLEMES 8
Joseph Olmstead, L. Dale Harris

LE SEMINAIRE 9
Ian Watt, Donald W. Oliver, James P. Shaver

LA METHODE DES PROPOSITIONS DE NISBET 10
Stanley Nisbet

LES CONFERENCES 11
Joseph Olmstead

LE "BUZZ SESSION" 12
Joseph Olmstead

LA DISCUSSION SANS ANIMATEUR 13
Joseph Olmstead

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: UN SYSTEME 14
Jean-Marc Leclerc

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE GLASER 15
Robert A. Weisberger et Research for Better Schools

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE KELLER 16
Fred S. Keller, Gilmour J. Sherman

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE POSTLETHWAIT 17
S.N. Postlethwait

Le Service Pédagogique de l'Université de Montréal remercie vivement les auteurs, qui ont gracieusement cédé les droits de reproduction de leurs textes:

L. Dale Harris, Université de Nice, France

Fred S. Keller, Université de Georgetown, U.S.A.

Roger Mucchielli, Université de Nice, France

Stanley Nisbet, Université de Glasgow, Angleterre

Joseph A. Olmstead, Human Resources Research Organization, Alexandria, U.S.A.

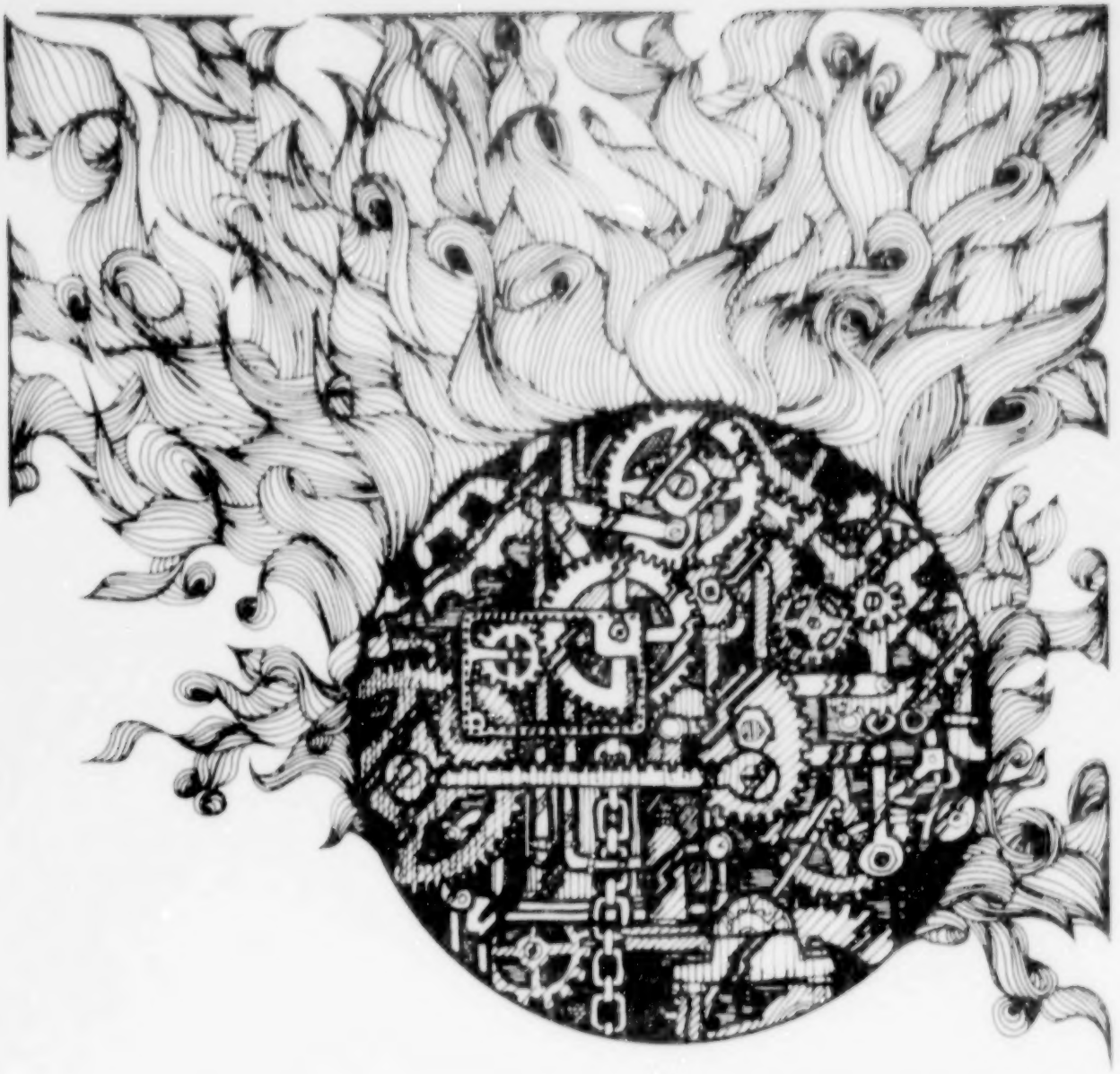
Donald W. Oliver, Université de Harvard, U.S.A.

S.N. Postelthwait, Université de Purdue, U.S.A.

James P. Shaver, Université de Harvard, U.S.A.

Gilmour J. Sherman, Université de Georgetown, U.S.A.

Ian Watt, Université de Stanford, U.S.A.



# INTRODUCTION

JEAN-MARC LECLERC

# INTRODUCTION

L'idée de publier au Service Pédagogique un document sur les méthodes d'enseignement revient à mon collègue Pierre Dalceggio: "...rendre compte des systèmes, des méthodes et des techniques, épargner le maximum de temps aux professeurs, les aider à faire un choix judicieux...", tel était l'objectif énoncé, lequel répondait d'ailleurs à une demande répétée de la part des professeurs eux-mêmes. (1)

En prenant la responsabilité de publier ce DOSSIER, j'ai voulu réunir des données de base et fournir aux professeurs une documentation élaguée, destinée avant tout à rendre compte d'une pratique et d'une expérience. Ainsi pourra-t-elle orienter un art de l'enseignement. Car il n'y a ici, même dans ce qui semble théorique, que des considérations reliées à des réalités vécues.

DOSSIER SUR L'ENSEIGNEMENT

Cette documentation se présentant sous forme de dossier, il y a lieu de rappeler ce qu'est un dossier: "Ensemble de pièces relatives à une affaire et placés dans une chemise". C'est dire que ce n'est ni une somme ni une étude exhaustive. Pas de bibliographies interminables ni de théories abstraites; une pratique et une réflexion sur des faits. Avant toute chose: comment faire.

Toutefois, sur chaque thème abordé, nous avons tenu à donner tout l'essentiel.

Les documents versés à ce dossier portent sur les SYSTEMES, les METHODES et les TECHNIQUES.

SYSTEMES

"Un système est une combinaison d'éléments formant un tout cohérent. Il établit le schéma général d'un programme d'activités pédagogiques. On y retrouve une approche pédagogique spécifique, mais sans qu'en soient précisées les modalités d'application. C'est à ce niveau que, par exemple, on détermine la démarche générale des étudiants ainsi que les modes de rapports que ceux-ci entretiendront entre eux et avec le professeur; on décide qui doit fixer les objectifs d'un cours ou d'un programme; on décide jusqu'à quel point le professeur doit intervenir dans la démarche de l'étudiant ou, au contraire, s'effacer pour se présenter à lui comme personne-ressource." (1)

Ces choix s'exercent principalement au niveau des valeurs pédagogiques jugées essentielles.

Choisir l'enseignement individualisé, c'est choisir un système.

METHODES

La méthode pédagogique constitue un niveau intermédiaire entre le système et les stratégies et techniques, où l'on rend fonctionnel le système précédemment conçu, en juxtaposant et en agençant, le plus souvent de façon originale, plusieurs stratégies et techniques pédagogiques pour réaliser le "tout cohérent". L'élaboration du système constituait le plan de ce "tout cohérent".

TECHNIQUES

Par les stratégies et les techniques, on opérationnalise les principes qui ont servi à l'édification du système. C'est d'une façon très concrète, au "comment faire" que l'on tente de répondre. On décidera, par exemple, que c'est à l'aide d'un texte programmé que telle notion ou tel concept seront présentés aux étudiants.

LE GROUPE ET L'ANIMATION

Deux sections de ce dossier: LE GROUPE DE TACHE ET L'ANIMATION DU GROUPE DE TACHE sont dus à la collaboration de Simone Landry, psychologue, attachée au Service d'Orientation et de Consultation Psychologique.

Son apport à ce document est essentiel: dans une intelligence des phénomènes de groupe, et sans une connaissance des possibilités de l'animation, il est inutile de créer des petits groupes car on ne réussira pas à dégager les énergies pédagogiques et à les appliquer au développement des membres.

S'appuyant à la fois sur la théorie des groupes et sur une pratique approfondie par la réflexion, Simone Landry identifie ces phénomènes et explique pourquoi le professeur doit les connaître et comment les techniques de l'animation le rendent capable de faire jouer ces phénomènes en faveur de l'apprentissage.

COMMENT LIRE CE DOSSIER

Après avoir lu ces deux premières sections, on pourra lire indépendamment chaque méthode de discussion -- Les quatre dernières sections sur l'enseignement individualisé formant un tout à part. Il est cependant fortement conseillé de voir le cahier STRUCTURE DE LA DISCUSSION, où sont dégagés les traits essentiels de la discussion en groupe.

La dernière partie traite de l'enseignement individualisé. Trois modèles ont été retenus: ce sont des classiques. Une introduction oriente le lecteur vers le caractère systémique de l'individualisation de l'enseignement: avec l'autonomie, l'approche systémique est une donnée de base de l'individualisation, pour sa compréhension, sa planification et sa réalisation.

Au centre du tableau, le GROUPE DE TACHE: idéalement, huit personnes. Il a été constitué comme tel - ces étudiants sont un petit groupe: séminaire de doctorat -; ou bien il résulte du FRACTIONNEMENT d'un grand groupe: avant de donner un cours magistral à 200 étudiants, le professeur veut savoir ce que pense le groupe.

C'est par l'ANIMATION que le groupe de tâche travaille efficacement.

Le groupe de tâche apprend par des METHODES et des TECHNIQUES (indiquées par les cercles à bordure mince). Ex.: La méthode des cas de Harvard, le Cas Dramatisé, le Cas Programmé, le Cas Simplifié.

Ces méthodes et ces techniques gravitent autour de CONCEPTS PEDAGOGIQUES (cercles à bordure large). Ex.: Les méthodes mentionnées ci-dessus se rattachent au concept du CAS.

Cette gravitation est libre: chaque méthode, d'abord satellite d'un concept, peut se retrouver sur une autre orbite. Ex.: L'accord forcé, souvent employé dans la méthode des cas de Harvard.

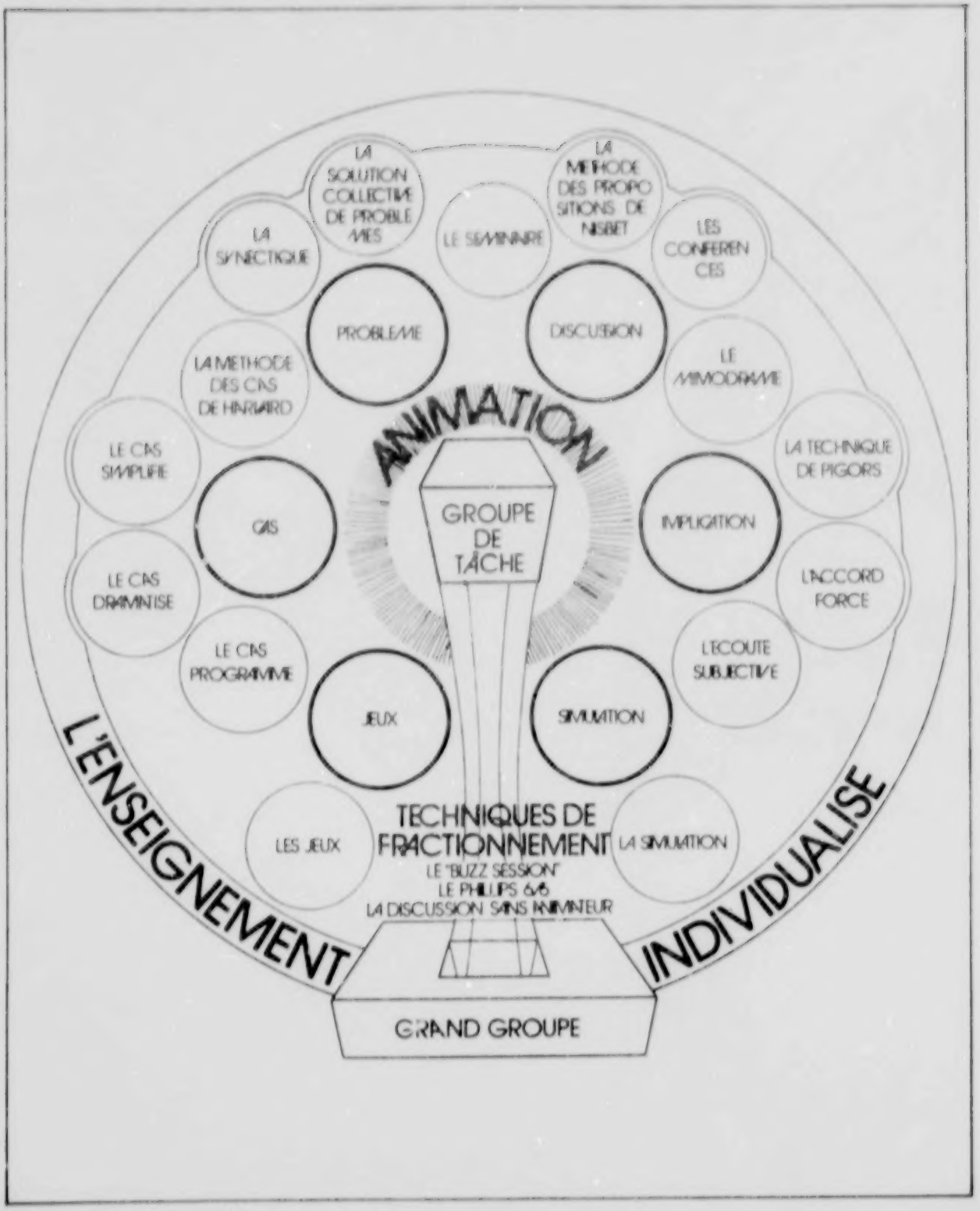
L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE, un système, est la périphérie de l'ensemble. Notons que c'est une des périphéries possibles, puisque l'enseignement traditionnel fait aussi appel à tous ces concepts.

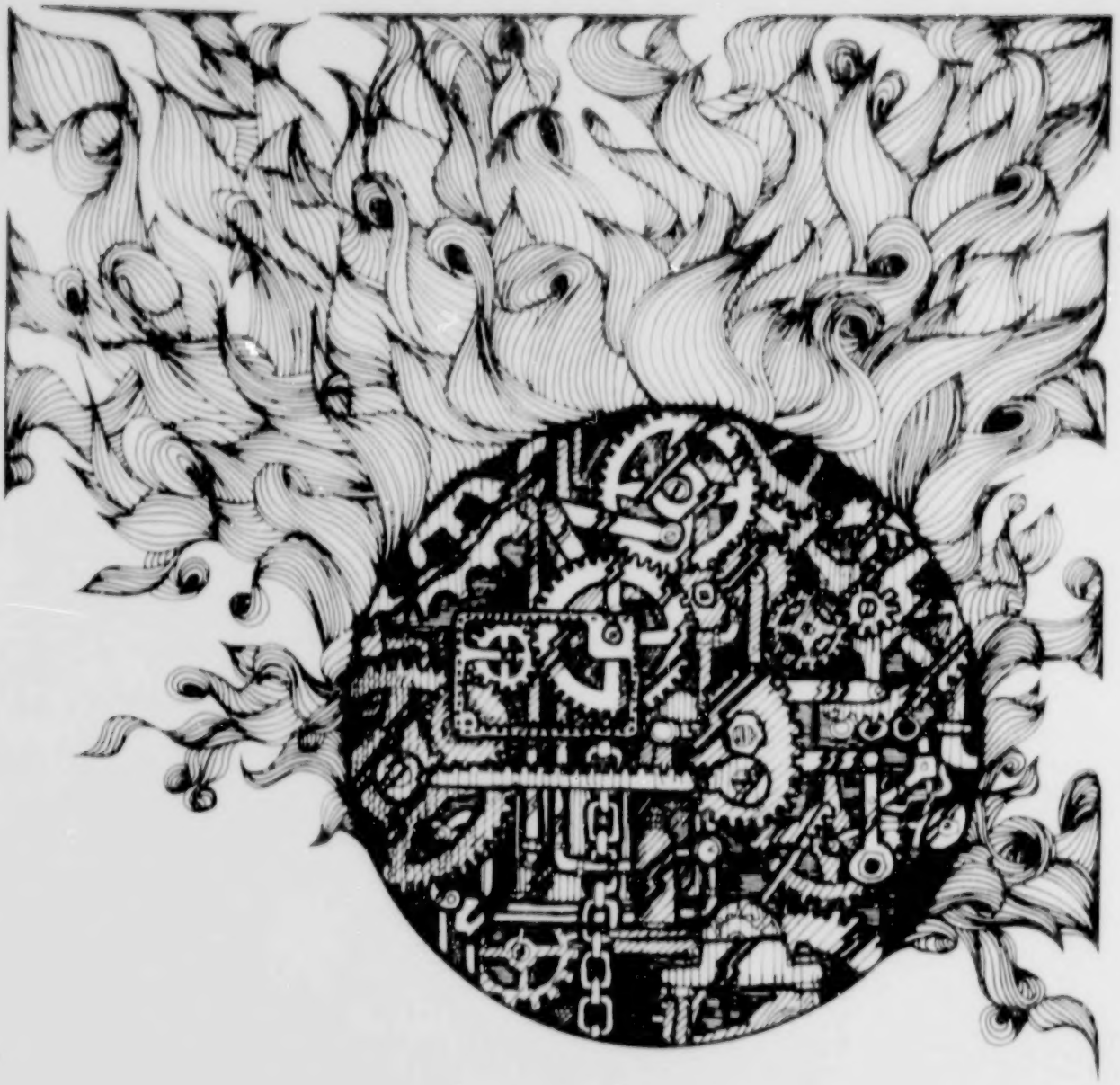
On notera que tout le contenu du tableau n'est pas abordé dans ce DOSSIER. Ces éléments feront l'objet de publications ultérieures.

Ce tableau-guide apparaît à chaque section de ce DOSSIER, replaçant chaque étude détaillée dans le contexte général.

NOTE

(1) Pierre Dalceggio, Une méthode plutôt qu'une autre?, Pédagogiques, 1976, no. 2.

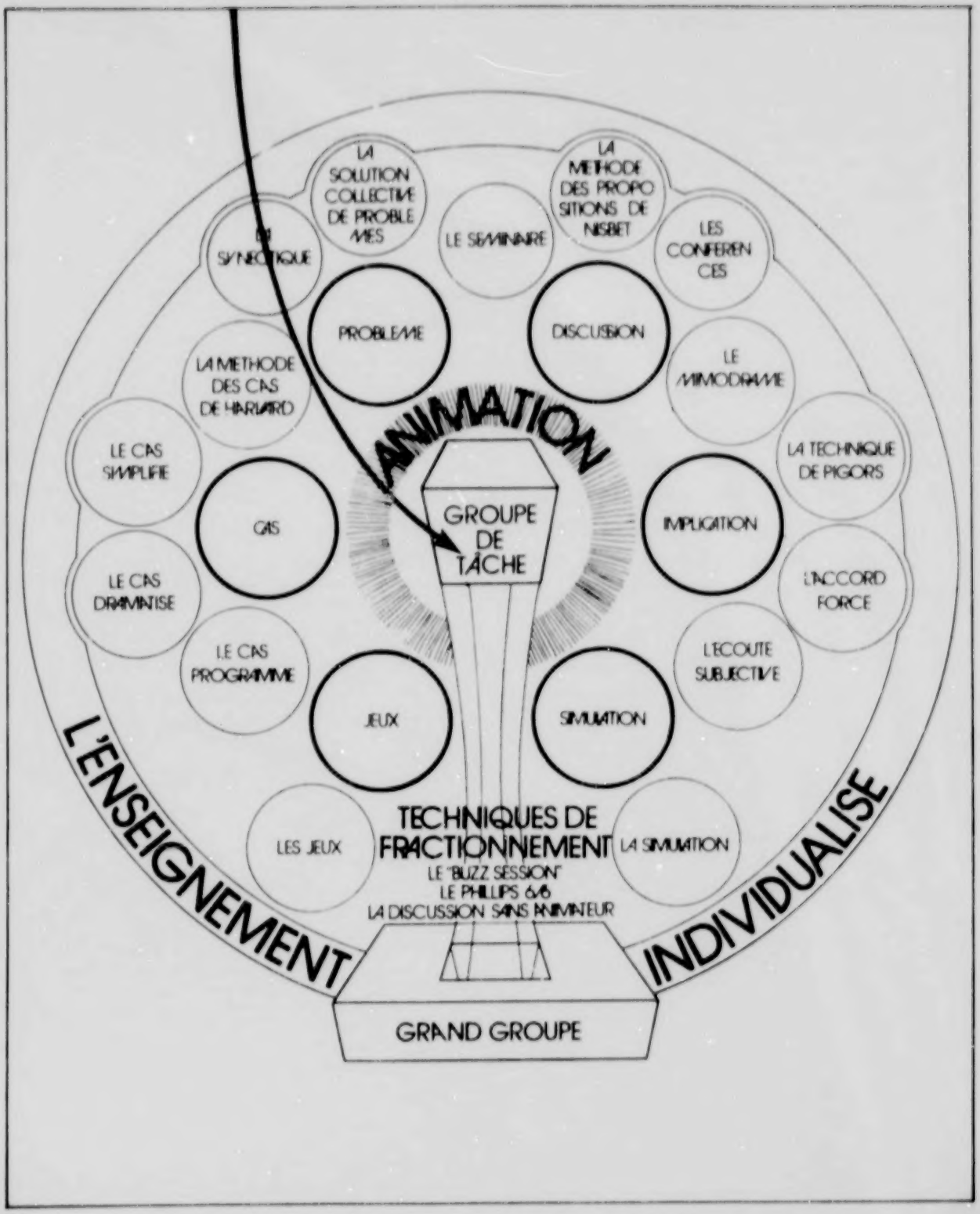

LA SOLUTION COLLECTIVE DE PROBLEMES
LA METHODE DES PROPOSITIONS DE NEBBET
LA SYNECTIQUE
LE SEMINAIRE
LES CONFERENCES
PROBLEME
DISCUSSION
LA METHODE DES CAS DE HARVARD
LE MIMODRAME
ANIMATION
LE CAS SIMPLIFIE
LA TECHNIQUE DE PIGORS
GROUPE DE TÂCHE
CAS
IMPLICATION
LE CAS DRAMATISE
L'ACCORD FORCE
LE CAS PROGRAMME
L'ECOUTE SUBJECTIVE
JEUX
SIMULATION
L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE
LES JEUX
TECHNIQUES DE FRACTIONNEMENT
LA SIMULATION
LE "BUZZ SESSION"
LE PHILLIPS 6/6
LA DISCUSSION SANS ANIMATEUR
GRAND GROUPE



# 1 LE "GROUPE DE TACHE" ET SA PSYCHOLOGIE

SIMONE LANDRY

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Introduction | 1 |
| Le petit groupe de tâche à sa naissance | 3 |
| La dynamique du petit groupe de tâche | 6 |
| - Le cheminement du groupe dans la zone de l'affection | 8 |
| - Le cheminement du groupe dans la zone du pouvoir | 16 |
| - Le cheminement du groupe dans la zone de la tâche | 22 |
| Les rôles, les normes, les fantaisies groupales | 24 |
| - Les rôles | 24 |
| - Les normes | 26 |
| - Les fantaisies groupales | 28 |
| Conclusion | 29 |
| Bibliographie | 32 |
| Annexe 1: Réseaux de communication dans les groupes restreints | 33 |

# LE "GROUPE DE TACHE" ET SA PSYCHOLOGIE

## 1. INTRODUCTION

Il existe un préalable à l'utilisation de tout instrument, et c'est sa connaissance. Or, si l'on a longtemps considéré le regroupement des étudiants en vue de leur transmettre certaines connaissances comme un arrangement pratique évitant au professeur la répétition d'une même matière "usque ad nauseam", l'on s'est vite rendu compte que le groupe lui-même avait un impact sur la qualité des apprentissages des étudiants qui le composaient. Lorsque l'on parle de "bon groupe", de "leaders naturels" que le groupe suit, de "mauvais éléments" dans un groupe, etc., l'on reconnaît implicitement que le groupe a une vie propre, une dynamique interne qui, en fonction de lois obscures et conséquemment redoutables, pourra ou non servir les buts poursuivis par le professeur. L'on reconnaît l'existence du groupe en tant qu'entité propre, distincte de la somme des individus qui le composent.

BUT GENERAL DU DOSSIER

C'est cette entité, le groupe, que nous considérons comme l'un des instruments d'apprentissage les plus importants, et c'est à une meilleure connaissance des lois qui le régissent que nous espérons amener nos lecteurs au terme de ce dossier.

PERSPECTIVE ET LIMITES

Il importe de préciser ici dans quelle perspective et à l'intérieur de quelles limites nous rédigeons ce dossier. Même si l'étude scientifique des phénomènes de groupe n'a débuté que vers les années 1920, il existait cependant déjà un certain corpus expérimental et théorique sur le sujet. Nous n'entendons nullement ici en faire le résumé ou la synthèse, non plus que confronter les thèses divergentes.

OBJECTIF

Notre objectif est beaucoup plus modeste: nous voulons présenter aux professeurs les principaux phénomènes qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans les petits groupes de tâche avec lesquels ils font quotidiennement affaire, afin qu'ils puissent reconnaître ces phénomènes, les nommer au besoin et éventuellement les utiliser eux-mêmes et aider leurs groupes à les utiliser.

PLAN

A cette fin, nous tenterons ici d'organiser un matériel très disparate en un tout cohérent. Nous identifierons d'abord les conditions minimales pour qu'un regroupement de personnes devienne un petit groupe de tâche; puis nous examinerons la dynamique d'un groupe de tâche dans ce que nous considérons comme ses trois dimensions ou zones fondamentales, soit l'affection, le pouvoir et la tâche elle-même; nous verrons ensuite comment les rôles se développent, les normes s'établissent, les fantaisies groupales contribuent au cheminement du groupe. Enfin, en guise de conclusion, nous tenterons de resituer le petit groupe dans son contexte social et de souligner quelques-uns des aspects que peuvent revêtir ses interactions avec le milieu dont il est issu.

## 2. LE PETIT GROUPE DE TACHE A SA NAISSANCE

CONDITIONS MINIMALES

Cinq à vingt personnes se réunissent en un lieu donné et entrent en communication en vue d'effectuer une tâche commune. Nous avons là un regroupement qui va sans doute devenir un groupe puisque les personnes ainsi rassemblées répondent à ce que nous appellerions les "conditions minimales" d'existence d'un petit groupe de tâche. Expliquons un peu ces conditions minimales.

NOMBRE

Cinq à vingt personnes. Pour certains auteurs (voir Anzieu et Martin, 1968), dès que plus de deux personnes se rencontrent, il y a possibilité de création d'un groupe. Nous croyons cependant avec Mucchielli (1968) qu'avec moins de cinq membres, les personnalités individuelles s'expriment trop fortement pour que les processus proprement groupaux puissent se manifester. Au-dessus de vingt membres, le petit groupe de tâche aura tendance à se fractionner en sous-groupes, rendant difficile l'atteinte d'une véritable cohésion. Le nombre optimal de participants dans un petit groupe se situe toutefois entre huit et douze.

Se réunissent. Il faut que les personnes soient ensemble pendant au moins quelques heures pour qu'elles en viennent à former un groupe. Et, pour que toutes les étapes des processus que nous décrivons plus loin soient franchies, nous croyons qu'un groupe doit se réunir au minimum à une dizaine de reprises.

LIEU ET CONDITIONS MATERIELLES

En un lieu donné. Le lieu où se réunit le groupe doit être apte à lui permettre d'atteindre ses objectifs, de même que l'ensemble des conditions matérielles qui lui sont données.

COMMUNICATION COMME PROCESSUS PRIMAIRE

Et entrent en communication. La communication est le processus primaire (McLeish et al., 1973) par lequel le groupe va commencer et poursuivre son existence. L'une des caractéristiques essentielles des petits groupes est que chaque membre puisse être en relation directe avec chacun des autres membres, et soit donc en mesure d'entrer en communication avec chacun des autres membres. Les communications verbales et non verbales jouent un rôle fondamental dans le développement des processus groupaux. La figure 1, reproduite d'Anzieu et Martin (1968, p. 128) donne un aperçu de ce qu'est le processus de communication selon le modèle pragmatique (voir Bormann, 1975).

MODELE PRAGMATIQUE

Comme le soulignent les auteurs, un tel schéma ne peut être complet car il ne peut tenir compte de certains éléments essentiels de la communication, telles les personnalités des interlocuteurs, la situation dans laquelle se déroule la communication, et la charge symbolique des significations des mots utilisés. Malgré ses limites, le modèle "émetteur-récepteur" ou "allocuteur-allocuté" nous semble susceptible de faciliter la compréhension de ce qui se passe dans la communication humaine.(1) Un autre aspect de la communication qui nous paraît particulièrement important est celui des réseaux de communication dans les petits groupes (Anzieu et Martin, 1968; Mucchielli, 1968). L'observation de ces réseaux de communication peut fournir des indices fort intéressants sur la structure socio-affective du groupe et sur sa structure de pouvoir. Les recherches en laboratoire sur les réseaux de communication ont permis de constater un certain nombre de faits rapportés par Anzieu et Martin (1968, voir annexe 1).

TACHE COMMUNE OBJECTIF COMMUN

En vue d'effectuer une tâche commune. La tâche constitue l'objectif du groupe, sa raison d'être et, en quelque sorte, son moteur. Aucun groupe ne peut exister sans un objectif commun que les membres ont fait leur au départ ou qu'ils s'approprient peu à peu. Dans un groupe de tâche, cet objectif est une tâche à ac-

# ANALYSE SCHEMATIQUE DES COMMUNICATIONS ENTRE DEUX SUJETS

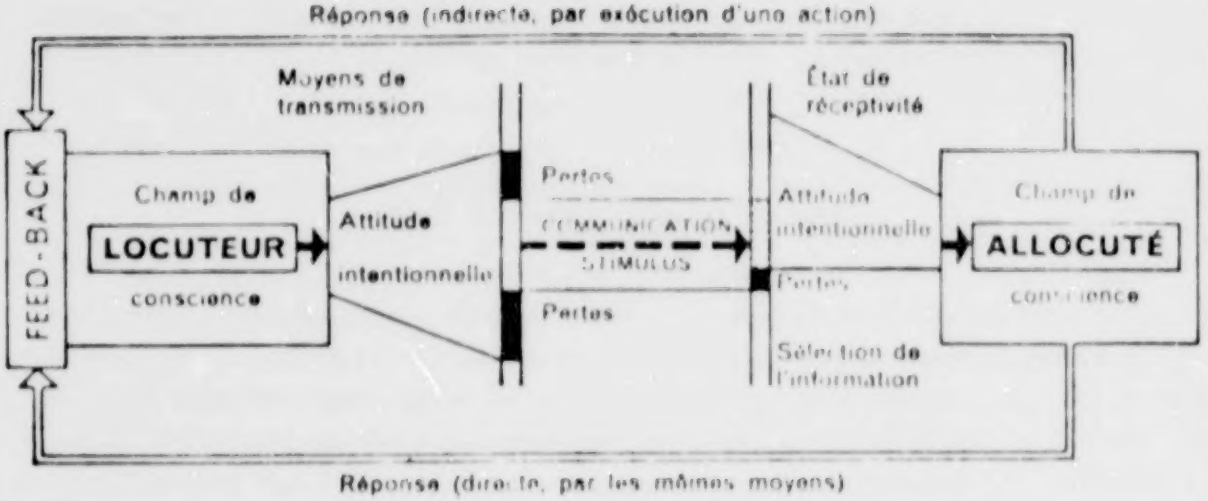



Fig. 1

La communication étant établie, on peut constater que, du locuteur à l'allocuté, il s'est produit une déperdition de signification considérable, par rapport à l'attitude intentionnelle initiale.

Au niveau des moyens de transmission, le locuteur n'arrive à "exprimer" qu'une part seulement de ce qu'il aurait voulu faire comprendre (zone blanche).

Au niveau de la réception, les préoccupations du champ de conscience de l'allocuté ne le prédisposent à recevoir qu'une partie de ce qui est transmis (zone hachurée). Les zones noires représentent les pertes. (d'après Anzieu et Martin)

complir: rédaction d'un rapport sur une question donnée, discussion d'un problème, apprentissage d'une matière académique, conception et réalisation d'une expérience de laboratoire ou d'une intervention sur le terrain, etc. Nous verrons plus loin que d'autres objectifs moins explicites mais sans doute tout aussi importants viennent bientôt s'ajouter à l'objectif de réalisation de la tâche.

## 3. LA DYNAMIQUE DU PETIT GROUPE DE TACHE

LES TROIS ZONES DYNAMIQUES

L'on retrouve dans tout groupe de tâche trois zones dynamiques autour desquelles s'articule toute la vie du groupe. Ces trois zones sont: l'affection, le pouvoir et la tâche. Tout groupe cherche à se structurer selon ces trois dimensions qui, bien que distinctes, ne sont pas indépendantes l'une de l'autre. A chacune de ces trois zones correspondent des objectifs qui habituellement restent implicites pour ce qui est des deux premières zones mais sont explicites pour la troisième. Ces objectifs sont les suivants:

OBJECTIFS:

ZONE DE L'AFFECTION
- Zone de l'affection: le groupe veut arriver à des relations affectives satisfaisantes entre ses membres; en tant que groupe, il veut atteindre la cohésion et la maintenir.

ZONE DU POUVOIR
- Zone du pouvoir: le groupe veut se donner une structure de pouvoir qui réponde à ses besoins et à ses objectifs de tâche et la maintenir;

ZONE DE LA TACHE
- Zone de la tâche: le groupe veut réaliser la tâche qu'il s'est ou qui lui a été assignée.

POSTULAT DE LA RATIONALITE DANS LES GROUPES DE TACHE

Depuis Dewey (voir Bormann, 1975) prévaut le postulat de la rationalité dans la démarche d'un groupe vers la réalisation de sa tâche. C'est à partir de ce postulat qu'ont d'ailleurs été élaborées de multiples méthodes de solution de problèmes ou d'apprentissage dont les étapes sont parfois précisées avec une extraordinaire minutie. Dans l'esprit des créateurs de ces métho-

des, les groupes qui dévient un tant soit peu du cheminement prescrit sont dans l'erreur et doivent être ramenés rapidement dans la voie droite de la démarche rationnelle. Malgré cela, les groupes ne suivent qu'exceptionnellement pas à pas les étapes qui leur sont proposées. Beaucoup de temps semble consacré à des palabres sans fin, à des conversations décousues et sans lien avec la tâche, à des arguties procédurières, à des fuites hors du sujet lorsqu'il devient trop brûlant, et à une gamme d'autres activités qui peuvent paraître de pures pertes de temps à l'observateur soucieux du seul accomplissement de la tâche. Très souvent, ce qui se passe au cours de ces activités divergentes a trait à l'atteinte des autres objectifs du groupe. Par exemple telle conversation "de salon" au début de la vie du groupe peut avoir pour fonction de permettre aux membres de se mieux connaître et de faire évoluer la structure affective du groupe; telle querelle de procédure peut faire avancer la lutte pour le leadership. Et, comme nous le verrons de façon plus précise un peu plus loin, le groupe doit progresser simultanément selon ces trois dimensions. En effet, s'il connaît des tensions dans la zone de l'affection, il ne lui sera plus possible de travailler de façon productive sur la tâche. De même, s'il s'est choisi trop vite un leader qui ne correspond pas à ses besoins, les difficultés qu'il connaîtra au niveau de l'exécution de la tâche lui indiqueront bientôt qu'il doit de nouveau se préoccuper de sa structure de pouvoir.

LE TRAVAIL DU GROUPE SE FAIT SELON LES TROIS DIMENSIONS A LA FOIS

DIFFICULTE DE SAISIR SUR QUOI LE GROUPE TRAVAILLE

Il n'est pas toujours facile de savoir sur quoi travaille un groupe - affection, pouvoir ou tâche - car une bonne part du travail peut se faire sous le couvert de la tâche. Par exemple le groupe peut régler la question du leadership en acceptant presque spontanément les suggestions de l'un des deux prétendants et en ignorant celles de l'autre: le mot "leadership" n'aura pas été prononcé et pourtant, au terme de la rencontre, le groupe aura

CHEMINEMENT EN SPIRALE DU GROUPE

choisi son leader tout en avançant au niveau de la tâche. Le groupe avancera donc en même temps vers l'atteinte de ses trois objectifs; il ne le fera pas de façon systématique et son cheminement ressemblera davantage à une spirale qu'à une ligne droite ou qu'à trois lignes droites parallèles. Nous tentons dans la figure 2 d'illustrer ce cheminement en spirale qui, dans les meilleurs cas, aboutira à l'atteinte de tous les objectifs du groupe.

En nous inspirant principalement des travaux de l'équipe de Bormann (1975) et de notre expérience des petits groupes, nous avons tenté d'identifier les étapes du cheminement du petit groupe de tâche vers l'atteinte de ses objectifs, selon chacune de ses trois dimensions. Cette façon de procéder nous paraît la plus commode, à l'heure actuelle, pour rendre compte de l'aspect dynamique de l'évolution d'un groupe. Mais nous tenons à mettre le lecteur en garde: les étapes que nous proposons ne se déroulent pas d'une façon systématique dans tous les groupes de tâche. Certains groupes ne connaîtront pas, par exemple, la phase euphorique dont nous parlons plus bas (3.1, d) parce qu'il y a déjà trop de divergences ou de conflits dans le groupe. Nous pourrions multiplier les exemples. Il nous paraît important cependant de présenter les phénomènes de groupe dans l'ordre approximatif de leur apparition dans le groupe. Ainsi, il est important de savoir que si un leader fort émerge au cours de la première rencontre d'un groupe et que tout semble fort bien se dérouler par la suite, il n'est nullement acquis, bien au contraire, que la question du leadership soit dès lors résolue!

LES ETAPES DU CHEMINEMENT NE SE DEROULENT PAS DE FACON SYSTEMATIQUE

## 3.1 Le cheminement du groupe dans la zone de l'affection

DESCRIPTION DE LA ZONE DE L'AFFECTION

Par "zone de l'affection", nous entendons l'ensemble des phénomènes ayant trait à la vie émotive du groupe: il s'agit donc des relations affectives entre les membres (sympathie, antipathie,

# LE CHEMINEMENT DU GROUPE DE TACHE

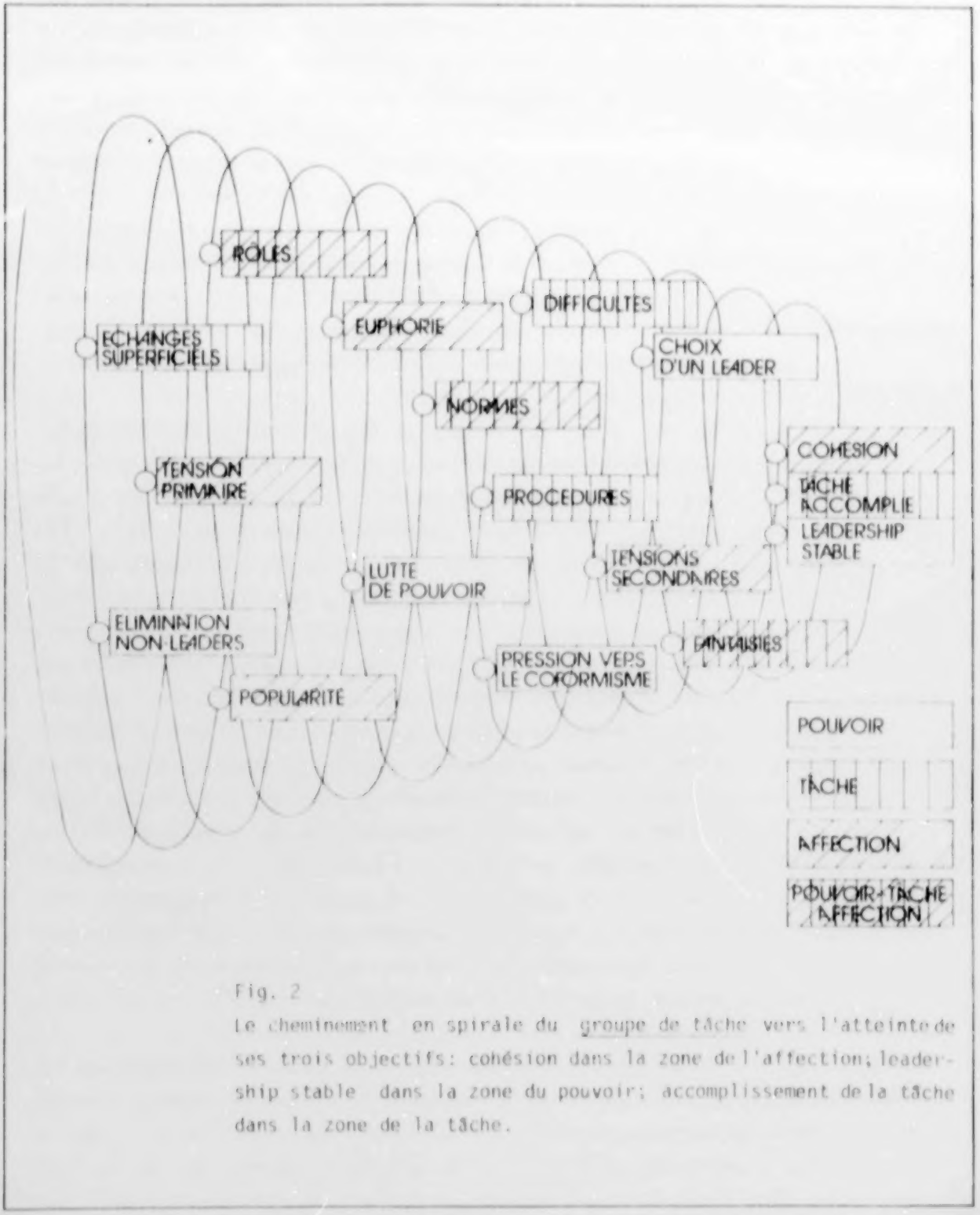



Fig. 2

Le cheminement en spirale du groupe de tâche vers l'atteinte de ses trois objectifs: cohésion dans la zone de l'affection; leadership stable dans la zone du pouvoir; accomplissement de la tâche dans la zone de la tâche.

etc.) et de la façon dont elles se structurent; il s'agit des émotions vécues par chacun des membres face à ce qui se passe dans le groupe (joie, colère, frustration, excitation, anxiété, calme, fatigue, détente, etc.); il s'agit des émotions vécues par le groupe en tant que groupe (tension primaire, euphorie, tension secondaire, et toute la gamme des émotions humaines qui peuvent se vivre collectivement et deviennent alors des émotions collectives ou groupales); il s'agit du "moral" des groupes, de sa solidarité, du sentiment d'appartenance, - en un mot,de la cohésion du groupe.

Le cheminement du groupe dans la zone de l'affection, tel que présenté ici, est vraiment un cheminement optimal. Nous mentionnerons cependant, en cours de route, certains avatars que peuvent connaître les groupes aux diverses étapes de ce cheminement. Voici les étapes:

TENSION PRIMAIRE

a) Un certain malaise et une certaine rigidité accompagnent les premiers échanges entre les membres d'un groupe. Il s'agit de ce que Bormann (1975) appelle la "tension primaire". Une extrême politesse, un ennui ou une fatigue apparents, de longs silences, des échanges sur un ton très doux caractérisent la période de tension primaire. Cette tension est assez comparable au trac: l'enjeu est ici l'ensemble des relations interpersonnelles qui vont se développer, avec leurs implications pour chacun des membres, en termes d'estime, d'approbation, d'amitié. La tension primaire se poursuivra jusqu'à ce que l'ensemble des membres du groupe aient reçu suffisamment d'indices que leurs besoins sociaux et leurs besoins d'estime pourront être satisfaits dans le groupe. Fait intéressant, cette tension primaire renaîtra au début de chacune des rencontres du groupe, mais sa durée diminuera au fur et à mesure que s'établiront des relations plus stables entre les membres et que se développera la cohésion du groupe.

MOYENS DE RESOUDRE LA TENSION PRIMAIRE

Il existe plusieurs moyens de résoudre la tension primaire. L'on peut laisser les membres du groupe s'engager pendant quelques temps dans des conversations sans rapport avec la tâche au moyen desquelles ils s'apprennent les uns les autres. L'on peut aussi choisir une activité de départ qui

leur permette de satisfaire le besoin qu'ils ont de se connaître. Enfin, l'on peut traiter directement la tension primaire en la nommant, en en parlant dans le groupe.

DEVELOPPEMENT DE LA STRUCTURE AFFECTIVE

b) Une fois la tension primaire résolue, il commence à se créer au sein du groupe un réseau de liens affectifs dynamique: chacun commence à connaître chacun, les communications se dégèlent, les courants de sympathie et d'antipathie se précisent.

NAISSANCE DE LA COHESION

c) Les membres commencent à sentir leur appartenance au groupe. Ils se sentent intégrés à une collectivité nouvelle. Un sentiment de solidarité se développe. C'est au cours de cette étape que les membres vont parler nommément du groupe en parlant de "notre groupe". C'est ce qui nous autorise à parler d'un début de cohésion, la cohésion étant cette "force ayant pour effet de maintenir ensemble les membres du groupe et de résister aux forces de désintégration" (Festinger et Schachter, cités par Maisonneuve, 1969). Notons bien que la cohésion n'est pas acquise à cette étape, même si le groupe s'en croit très proche.

DEFINITION DE LA COHESION

EUPHORIE COLLECTIVE

d) A l'étape suivante, le groupe est submergé par un sentiment de fusion qui abolit les différences entre les membres. Une sorte d'euphorie collective s'empare du groupe. Il règne une atmosphère de fête où les rires fusent fréquemment et sont le fait de tout le groupe. L'élément important est ici la négation des différences individuelles. Les membres du groupe accentuent verbalement tout ce qu'ils ont de commun entre eux. L'entrée en scène à ce moment d'une personne étrangère au groupe et qui se permet de le critiquer entraîne la cristallisation de tous les sentiments négatifs sur cette personne: c'est le phénomène du bouc émissaire, qui peut d'ailleurs se produire à tout moment dans la vie d'un groupe. La cohésion du groupe est extrêmement fragile à ce moment - et l'on peut même parler de fausse cohésion - car les sentiments sur lesquels elle repose ne sont pas passés par le creuset de la réalité. Il s'agit cependant d'une phase très importante dans le vie affective d'un groupe car elle reste dans la mémoire du groupe comme un moment précieux de son histoire.

PHENOMENE DU BOUC EMISSAIRE

FAUSSE COHESION

Un danger guette cependant le groupe dont la phase euphorique est particulièrement réussie, c'est celui de l'abandon tacite de ses objectifs par le groupe, dans le but de chercher à recréer cette euphorie, à retrouver l'Eldorado.(2)

e) Il va sans dire que la reprise de contact avec le réel, c'est-à-dire avec le fait qu'il existe des différences entre les individus-membres du groupe, que chacun n'aime pas tous les autres également, que même certains sont antipathiques à d'autres, donne lieu à une déception profonde qui se traduira différemment chez chacun des membres: retrait, hostilité, je-m'en-foutisme apparent, tristesse. Dans un groupe de tâche, cette phase en est une où le groupe semble écrasé sous un poids d'une lourdeur peu commune. La tâche n'avance pas, le groupe est aux prises avec des tensions secondaires d'une grande force. Ces tensions ont trait à des questions importantes: conflits de personnalité, valeurs différentes, attitudes différentes. Le groupe doit choisir entre l'exploration de ces divergences et conflits ou leur négation. Leur négation signifie la stagnation du groupe à tous les points de vue.

TENSIONS SECONDAIRES

Le moment où se développent les premières tensions secondaires dans un groupe est le moment où les forces de désintégration, les forces centrifuges, sont les plus fortes. Si les membres du groupe choisissent de ne pas se confronter, de ne pas regarder en face leurs différences, alors ils retourneront à des relations marquées au coin de la politesse, de la superficialité et de l'ennui.

f) Les tensions secondaires dans un groupe génèrent un climat différent de celui des tensions primaires. Ici, le groupe est plus bruyant, plus dynamique. Il peut y avoir des silences mais assez souvent deux ou trois personnes parlent en même temps. Personne ne semble ennuyé ou fatigué. Au contraire, une certaine agitation règne dans le groupe. Comment le groupe peut-il dépasser cet état de tension secondaire? Selon Bormann (1975), chaque groupe développera ses propres mécanismes pour traiter ses tensions secondaires. Le facteur essentiel ici est que le groupe soit en accord avec la tech-

CLIMAT

RESOLUTION DES TENSIONS SECONDAIRES

# TENSIONS PRIMAIRE ET SECONDAIRE DANS UN GROUPE

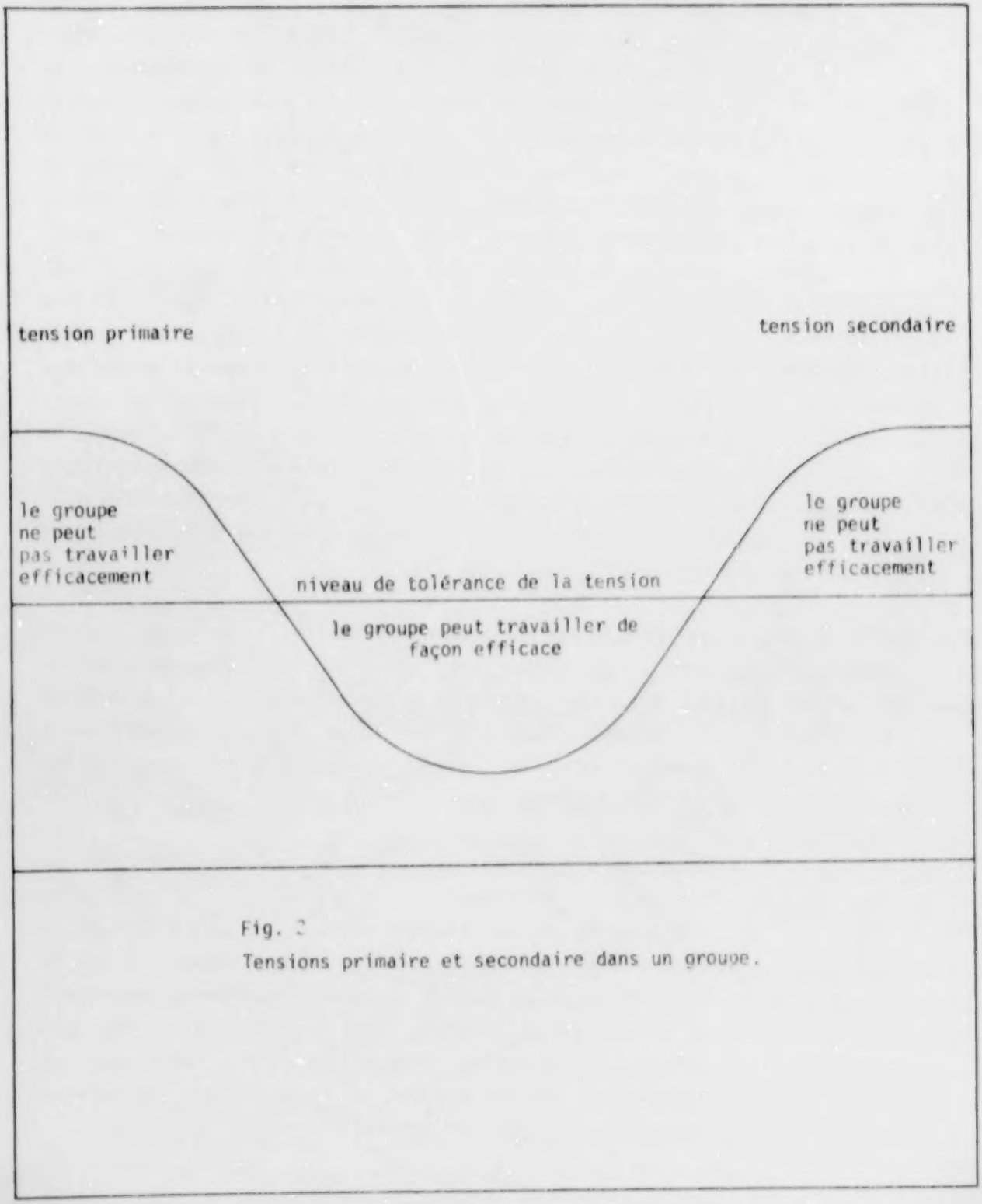



Fig. 2

Tensions primaire et secondaire dans un groupe.

nique choisie. Le groupe pourra choisir, par exemple,de traiter ses tensions sur le mode humoristique, de façon à provoquer un rire désamorceur à la suite duquel le groupe pourra corriger le comportement qui est à l'origine de la tension. Dans certains groupes, le problème se règlera au moyen de rencontres informelles entre chacun des protagonistes et un ami des deux, en dehors des séances du groupe. Enfin, d'autres groupes choisiront la confrontation directe pour régler le problème. Ces moyens peuvent réussir ou échouer en fonction d'un ensemble de facteurs tels l'ampleur du conflit, le degré de cohésion auquel le groupe est parvenu, l'importance de la tâche aux yeux des membres du groupe, etc.. Soulignons que les tensions secondaires vont et viennent dans un groupe, en fonction des événements que vit le groupe, qu'elles peuvent se résoudre sans qu'on y prenne garde ou bien aller s'amplifiant jusqu'à atteindre un niveau où le groupe n'a plus le choix de les ignorer, parce qu'elles l'empêchent de poursuivre son travail dans la zone de la tâche. La figure 3, adaptée de Bormann (1975), illustre bien ce phénomène du niveau de tolérance à la tension, qu'elle soit primaire ou secondaire. (Voir page 13)

NIVEAU DE TOLERANCE AUX TENSIONS

EFFETS DE LA RESOLUTION DES TENSIONS SECONDAIRES

g) Une fois la tension secondaire résolue, le groupe se retrouve avec une cohésion accrue, fondée sur des assises plus solides que la fausse cohésion de la quatrième étape. Si le problème est vraiment résolu, il devrait en résulter une plus grande ouverture entre les membres, une meilleure tolérance face aux conflits toujours susceptibles de surgir.

Le groupe qui a su trouver les mécanismes appropriés pour solutionner ses problèmes, qui a su traverser les difficultés très réelles de ses premiers conflits, en sort plus fort et plus apte à faire face à de nouvelles difficultés. Les désaccords entre les membres pourront se manifester ouvertement et au besoin avec véhémence dans un tel groupe. Chacun se sentira assez à l'aise, assez en sécurité, pour savoir que l'expression de ses opinions n'entraînera pas son rejet du groupe non plus que l'éclatement du groupe.

REPETITION DES TROIS

Cette cohésion du groupe ne s'acquiert pas du jour au lendemain; elle se construit au rythme où se développe et se

DERNIERES ETAPES

précise la structure socio-affective du groupe. Les trois dernières étapes du cheminement que nous venons de décrire pourront se répéter plusieurs fois dans la vie du groupe. L'image de la spirale traduit bien ce mouvement qui en est un de répétition mais aussi de progression: les relations entre les membres s'enrichissent et s'approfondissent, la structure socio-affective s'organise.

STRUCTURE SOCIO-AFFECTIVE

Nous avons parlé à plusieurs reprises de cette structure socio-affective du groupe. Par ce terme nous voulons signifier le réseau des liens affectifs qui unissent les membres d'un groupe. Au fur et à mesure que progresse le groupe, les liens entre les membres se clarifient et se précisent, si bien que l'on peut au moyen d'un test sociométrique,(3) de dresser le sociogramme du groupe,qui est en quelque sorte l'organigramme des liens affectifs. L'on trouvera au sommet du sociogramme ou en son centre les "populaires" qui sont les plus choisis parmi les membres du groupe et qui se choisissent aussi entre eux. Le sociogramme permettra aussi de déceler les sous-groupes (choix mutuels entre plusieurs personnes) et de savoir si ces sous-groupes sont ouverts ou fermés. Dans les sous-groupes ouverts, l'on trouvera des choix à l'extérieur du sous-groupe, mais non dans les sous-groupes fermés. Le sociogramme nous renseigne aussi sur la cohésion du groupe: s'il n'y a pas d'individus populaires mais deux sous-groupes plutôt fermés et quelques isolés, par exemple, l'on peut en conclure que le groupe auquel on a affaire n'est pas très cohésif.

SOCIOGRAMME DU GROUPE

INTERDEPENDANCE DES OBJECTIFS DANS LA ZONE DE L'AFFECTION

L'harmonie et l'équilibre de la structure socio-affective du groupe a donc une incidence sur la cohésion de ce même groupe et les deux objectifs que poursuit le groupe dans la zone affective ne sont pas indépendants l'un de l'autre.

Si l'on est en mesure de constater à un moment donné dans la vie du groupe que ces objectifs sont atteints, l'on ne peut pour autant de désintéresser dès lors de la zone affective. Car la stabilité et l'harmonie de la structure socio-affective ne sont jamais acquises une fois pour toutes, non plus que la cohésion du groupe. Le travail du groupe consistera désormais à maintenir la cohésion et l'équilibre: c'est ce que certains auteurs appellent la fonction d'entretien (Anzieu et Martin, 1968).

FONCTION D'ENTRETIEN

## 3.2 Le cheminement du groupe dans la zone du pouvoir

POUVOIR OU LEADERSHIP?

Nous avons choisi dans ce dossier de parler de la "zone du pouvoir" plutôt que de la zone du leadership pour plusieurs raisons. Si la plupart des psychosociologues américains qui ont étudié les phénomènes de groupe parlent abondamment du leadership, rares sont ceux qui relient ce phénomène au phénomène plus vaste du pouvoir. Or il nous semble que l'on ne peut parler de leadership sans parler de pouvoir et d'influence. Nous savons qu'il existe dans tout groupe une structure de pouvoir dont l'importance est sûrement aussi grande que celle de la structure socio-affective (Landry, 1971).

DEFINITIONS: Avant de décrire le cheminement du groupe dans la zone du pouvoir, nous aimerions définir ces termes fréquemment employés que sont le pouvoir, l'influence, le leadership et l'autorité.

POUVOIR - Le pouvoir, c'est la capacité qu'a un agent A (individu ou groupe) d'amener un autre agent B (également individu ou groupe) à faire ce que A veut qu'il fasse.

CINQ FORMES DE POUVOIR: Il existe cinq sources de pouvoir qui donnent naissance à cinq formes de pouvoir (French et Raven,1959: Landry,1971):

RECOMPENSE . le pouvoir de récompense, fondé sur la capacité qu'a A de récompenser B, matériellement ou psychologiquement;

COERCITION . le pouvoir de coercition fondé sur la capacité qu'a A de punir B, matériellement ou psychologiquement;

LEGITIME . le pouvoir légitime, fondé sur les normes et les valeurs intériorisées de B lui dictant que A a le droit de lui prescrire tel ou tel comportement;

REFERENCE . le pouvoir de référence, fondé sur l'amitié qu'éprouve B pour A;

EXPERT . le pouvoir d'expert fondé sur la perception de B que A possède des connaissances ou une compétence spécifiques.

Notons que ces diverses formes de pouvoir ne sont ni indépendantes ni mutuellement exclusives.

INFLUENCE - L'influence n'est rien autre chose que l'exercice du pouvoir.

LEADERSHIP - Le leadership, c'est l'influence exercée dans un groupe par le ou les membres qui ont le plus de pouvoir.

AUTORITE - Enfin, l'autorité est le pouvoir lié à un poste formel dans une organisation ou à un rôle formel dans un groupe.

EMERGENCE DU LEADERSHIP

Quelles étapes le groupe doit-il franchir pour en arriver à une structure de pouvoir relativement stable au sommet de laquelle se retrouvera le leader du groupe? Ici, nous suivons de très près Bormann (1975) qui a observé l'émergence du leadership dans ses petits groupes de discussion. Il est important de noter que les groupes de Bormann ne comptaient jamais plus de sept membres: l'émergence du leadership dans des groupes plus nombreux se fait sans doute à un rythme plus lent et avec des jeux d'allégeances et de défections plus complexes dans la mesure où ils impliquent un plus grand nombre de personnes. Il ne nous en semble pas moins que le cheminement présenté par Bormann (1975) n'entre nullement en contradiction avec ce que nous avons pu lire ou constater par ailleurs, et que la présentation de ce cheminement peut être extrêmement utile à qui veut s'initier à l'observation de la lutte pour le leadership dans les petits groupes qui l'intéressent.

IMPORTANCE DE LA QUESTION DU LEADERSHIP

Notons au départ que la question du leadership est d'une importance primordiale pour les membres d'un groupe en tant qu'individus de même que pour le groupe lui-même. En acceptant que l'un d'entre eux prenne le leadership, les membres du groupe reconnaissent à ce membre le pouvoir légitime de les diriger. Généralement, la personne ainsi choisie est celle que les membres du groupe jugent la plus apte à les aider à atteindre les objectifs de tâche du groupe. Cela suppose que le groupe lui reconnaît la compétence requise pour mener cette tâche à bien (pouvoir d'expert). Habituellement, le groupe fait confiance à ce membre et a de l'amitié pour lui, ce qui lui confère une nouvelle source de pouvoir (pouvoir de référence). De par son pouvoir légitime, le leader possède aussi le pouvoir de récompense, surtout psychologique, et le pouvoir de coercition, dont l'utilisation à mauvais escient aux yeux du groupe peut toutefois entraîner sa déchéance. Le petit groupe confère donc à son leader un statut très spécial et il va sans dire que le choix du membre auquel échoira ce statut ne va pas sans de fortes tensions secondaires.

SOURCES DE POUVOIR DU LEADER

CHEMINEMENT Voyons maintenant quelles étapes peut suivre cette recherche d'un leader:

ELIMINATION DES INAPTES

a) Dans un premier temps, les membres du groupe s'observent et s'évaluent afin de procéder à l'élimination de ceux qui sont perçus comme inaptes à occuper ce poste. Dans les recherches de Bormann (1975), les membres jugés inaptes à prendre le leadership sont les suivants: ceux qui ne participent pas beaucoup au cours de la première rencontre; certains membres actifs mais perçus comme peu informés, moins intelligents ou moins compétents que d'autres; ceux qui sont à la fois très actifs, très dogmatiques et très rigides, se campant sur leurs positions d'une façon telle que les autres membres les considèrent comme trop extrêmes ou trop irflexibles.

COMPETITION ENTRE LES CANDIDATS

b) Dans la deuxième phase, la compétition devient très intense et est accompagnée de fortes tensions. C'est une phase d'insatisfaction assez forte dans le groupe, avec des sentiments de perte de temps en ce qui a trait à la tâche à accomplir. Les prétendants au leadership se chiffrent maintenant à deux ou trois, peut-être davantage dans les groupes de plus de sept personnes.

CRITERES D'ELIMINATION PLUS RAFFINES

Les critères d'élimination se raffinent et sont en relation plus étroite avec les besoins idiosyncratique de chaque groupe: certains membres sont rejetés en fonction de leurs styles de leadership, perçus comme étant inappropriés à la situation, à la tâche et au groupe (style autocratique, par exemple); assez fréquemment, les femmes qui prétendent au leadership sont ici éliminées, dans les groupes où il y a deux hommes ou plus(4); dans les groupes très centrés sur la tâche, les candidats enclins à s'occuper beaucoup de la vie affective du groupe sont éliminés, l'inverse étant également vrai; certains leaders potentiels sont aussi mis de côté à cause de leur sytle personnel, perçu comme gênant ou agaçant (obséquiosité, par exemple); enfin les personnes inflexibles dont la rigidité avait échappé au groupe au cours de la première phase sont maintenant exclues de la course au leadership.

DIFFERENTS SCENARIOS POSSIBLES

Cette lutte ne se déroule pas toujours de la même façon, et ne se termine pas nécessairement par le choix d'un leader.

Bormann (1975) dégage quatre scénarios possibles que nous résumons ici:

PREMIER SCENARIO

i) Dans le premier scénario, tout se joue assez rapidement. Deux leaders potentiels ayant émergé dans la première phase, l'un d'eux acquiert un lieutenant qui lui donne son appui parce qu'il le trouve plus apte à assumer le leadership que l'autre prétendant. Les autres membres du groupe éliminent aussi le deuxième prétendant et le premier accède au leadership. Il peut ne pas le garder. Mais s'il remplit son rôle à la satisfaction du groupe, il consolide alors sa position et acquiert plus de pouvoir et de prestige. Si toutefois les membres se mettent à ne plus aimer son style, un nouveau prétendant émergera et lui jettera le gant.

DEUXIEME SCENARIO

ii) Le deuxième scénario est long, frustrant et générateur de tensions. Ici encore, il reste deux candidats au leadership au terme de la première phase. Chacun de ces deux prétendants acquiert un lieutenant au début de la deuxième phase. Ce rapport de force à peu près égal pousse chacun des leaders potentiels à rester sur ses positions. La lutte peut dès lors s'éterniser, surtout si les autres membres du groupe n'arrivent pas à se situer dans l'un ou l'autre camp.

TROISIEME SCENARIO

iii) Le troisième scénario se déroule lorsqu'un groupe traverse une crise provoquée par des événements externes ou internes. Les événements externes peuvent être, par exemple, la perte d'un membre-clé, la destruction fortuite de ressources matérielles, etc. L'événement interne générateur de crise est habituellement la présence au sein du groupe de ce que Bormann (1975) appelle une "personne centrale", dont le comportement extrême polarise l'attention du groupe, l'empêchant de vaquer à ses tâches habituelles dans les trois zones de l'affection, du pouvoir et de la tâche. Le leader choisi sera alors la personne qui est le mieux en mesure de faire face à la crise, c'est-à-dire de calmer l'anxiété du groupe lorsqu'il perd un membre-clé, ou de trouver une solution au problème du matériel perdu, ou encore de contrôler la "personne centrale" perturbatrice. Il est fort possible cependant que le leader ainsi choisi ne soit pas le plus susceptible d'ame-

ner le groupe à la réalisation de sa tâche ou à la satisfaction de ses autres besoins.

QUATRIEME SCENARIO

iv) Dans le quatrième scénario, le groupe ne parvient pas à se choisir un leader ou, s'il y parvient, il le démet rapidement de ses fonctions. Cela découle essentiellement du fait qu'aucun des candidats au leadership ne semble être en mesure de répondre aux besoins du groupe et de le mener à bon port. Ces groupes ne réussissent habituellement pas dans leur tâche. Dans un groupe plus nombreux,un scénario de ce genre peut sans doute se produire lorsqu'un groupe est divisé en deux clans par un conflit de valeurs ou d'intérêts.

MAINTIEN D'UN LEADERSHIP STABLE

c) Après les avatars de la deuxième phase, survient, pour les groupes qui ont réussi à se donner un leader, une troisième phase qui est celle du maintien d'un leadership stable. Le leader qui restera en place aura pris soin de toujours rester en contact avec le groupe et avec ses besoins; il aura su le guider vers l'atteinte de ses objectifs jusqu'au bout. Mais ce n'est pas toujours ce qui se passe. S'il tombe dans certaines des catégories de Bormann (1975) - "manipulateur", "bon politicien, mauvais administrateur" -, s'il est centré sur ses propres besoins plutôt que sur ceux du groupe, s'il ne tient pas compte des limites que lui impose le groupe dans l'exercice de son leadership, s'il outrepasse les normes du groupe, s'il ne tient pas compte des rôles dévolus à chacun, il aura sans doute à faire face à une démotion dont il sera le premier surpris.

LE LEADER ET LA STRUCTURE DU POUVOIR

Voilà donc comment se détermine le leadership dans un groupe de tâche. Le leader finalement choisi se trouve au sommet d'une pyramide que nous appelons la structure du pouvoir. En effet, si le leader est celui qui influence le plus le groupe, l'influence ne se distribue toutefois pas également entre tous les membres.

EXISTENCE DE CLASSES DE STATUTS

Il existe ce que nous appellerons des "classes de statuts" en ce qui a trait au pouvoir. Deux ou trois membres jouiront habituellement d'un statut immédiatement inférieur à celui du leader; ils seront soit ses lieutenants, soit ses opposants éventuels. Selon le cas, les membres de la classe suivante se rattacheront au leader et à ses lieutenants ou aux opposants possibles. Enfin, il

existe presque toujours un ou deux membres qui n'ont presque pas d'influence sur le groupe ou qui exercent une influence négative. Dans ce dernier cas, il suffit que ces membres, habituellement perçus comme très coercitifs ou très déviants, tentent d'influencer le groupe pour que ce dernier réagisse en sens contraire.

INSTRUMENT DE MESURE DU POUVOIR

Comment déceler avec un certain degré de précision la structure du pouvoir dans un petit groupe? Fortin (1970) a créé un instrument permettant l'analyse très poussée des relations de pouvoir spécifique à ce groupe. Nous utilisons cet instrument, tel quel ou en version abrégée, lorsque nous croyons utile pour un groupe de jeter un coup d'oeil sur sa structure de pouvoir ou de voir où il en est dans sa lutte pour le leadership.

POUVOIR ET LEADERSHIP FORMELS DANS LES GROUPES ETUDIANTS-PROFESSEUR

Nous avons parlé essentiellement dans cette section du leadership émergeant dans les petits groupes où il n'y a ni structure ni rôles formels d'autorité (président, vice-président, chef de service, etc.). Les groupes d'étudiants avec lesquels les professeurs ont à travailler se situent ordinairement quelque part entre le groupe sans leader formel et le groupe avec leader formel. Nous nous expliquons. Si un groupe d'étudiants travaille régulièrement avec un professeur pendant tout un semestre et que le professeur est présent à toutes les rencontres du groupe, le professeur sera d'office le leader formel du groupe, la personne en autorité qui dispose, de par sa fonction même,de pouvoir légitime, de pouvoir de récompense et de pouvoir de coercition. Si la compétence au niveau du contenu et l'habileté à amener le groupe à atteindre ses objectifs d'apprentissage lui sont reconnus par le groupe, alors il aura également à sa disposition le pouvoir d'expert, qui est d'une très grande importance dans les milieux étudiants; son absence peut entraîner la contestation de l'autorité légitime du professeur, la remise en question de cette légitimité perçue aujourd'hui comme devant reposer sur la compétence. Enfin, si le leader formel réussit de plus à se faire aimer de ses étudiants, il consolide sa base de pouvoir en y ajoutant le pouvoir de référence. Il est important de noter cependant que les relations de pouvoir entre les membres du groupe doivent s'organiser et la structure de pouvoir se former et se stabiliser même lorsqu'il y a un leader formel. Le groupe où le leader formel (professeur) est constamment présent constitue l'exception. La plu-

POUVOIR LIE A LA FONCTION DE LEADER FORMEL

POUVOIR PERSONNEL DU LEADER FORMEL

STRUCTURE DE POUVOIR ET LEADERSHIP DU PROFESSEUR

part du temps, les groupes avec lesquels les professeurs travaillent existent en dehors de ces professeurs et ont développé leur propre structure de pouvoir. Il est important pour les professeurs de savoir qui sont les leaders informels de ces groupes, comme il importe qu'ils en connaissent la structure de pouvoir. En effet, si le professeur heurte de front par inadvertance le leader de son groupe d'étudiants, il peut s'attendre à de fortes réactions venant de l'ensemble du groupe, réactions de défense normales contre une personne extérieure au groupe qui constitue une menace pour lui.

### 3.3 Le cheminement du groupe dans la zone de la tâche

LE CHEMINEMENT DANS UN GROUPE DE DISCUSSION

Dans la zone de la tâche, nous adopterons le cheminement de Zaleznik et Moment, rapporté par Bormann (1975) et qui nous semble bien rendre compte de ce qui se passe dans les groupes où la tâche est essentiellement une d'exploration d'un problème, soit pour en approfondir la compréhension, soit pour déboucher sur une décision et une action.

LES PARTICIPANTS PARLENT PLUS D'EUX-MEMES QUE DE LA TACHE

a) La première étape du cheminement est caractérisée par des échanges où les participants parlent plus d'eux-mêmes que de la tâche. Les informations qu'ils communiquent sont cependant reliées au thème discuté ou au problème à solutionner, mais elles ne sont pas critiquées ou évaluées par les autres membres du groupe. Le travail effectué au niveau de la tâche est à cette étape très superficiel.

LES CONTRIBUTIONS SONT PLUTOT CONVENTIONNELLES

b) La deuxième étape débute lorsque les participants commencent à s'interroger sur les informations apportées. A ce stade, les membres demandent que les propositions ou suggestions soient motivées. L'on se satisfait toutefois de réponses plutôt stéréotypées ou conventionnelles et l'on s'appuie sur le sens commun et les connaissances communes. Ce n'est pas à cette étape que les idées les plus originales font leur apparition. Les contributions apportées servent davantage à justifier les idées de chacun et, en ce sens, restent encore plutôt égocentriques.

c) Au cours de la troisième étape, les participants soulèvent

LES QUESTIONS FONDAMENTALES SONT SOULEVEES

les questions fondamentales. Ils s'attardent davantage sur chacun des points discutés. Les positions réelles de chacun sur les questions importantes sont rendues publiques et le groupe explore les diverses avenues possibles pour effectuer la tâche.

LA COLLABORATION EST REELLE

d) La quatrième étape est caractérisée par une collaboration réelle des membres du groupe en vue de réaliser la tâche. Les membres sont détendus et n'ont plus besoin de cacher leurs positions. Ils disent ce qu'ils pensent et les malentendus sont rapidement clarifiés. Ils se stimulent maitenant les uns les autres à apporter des idées nouvelles qui sont immédiatement examinées et évaluées en fonction des objectifs du groupe.

LE GROUPE FACE A UNE TACHE STRUCTUREE

Que se passe-t-il lorsqu'un groupe reçoit des directives précises sur la façon d'effectuer la tâche, ou est saisi d'une méthode particulière, telles celles que décrivent les autres sections compris dans ce dossier? A notre avis, le groupe suivra quand même les étapes décrites ci-haut, compte tenu des contraintes que chacune des méthodes lui imposera, mais aussi des aspects facilitateurs de certaines d'entre elles.(5) Ce qu'il nous paraît ici important de souligner, c'est que les trois premières étapes, qui semblent fort peu productives en ce qui a trait à la tâche, sont les étapes où le groupe travaille essentiellement dans les zones de l'affection et du pouvoir.

PARALLELE ENTRE LES ETAPES DES TROIS ZONES

L'on notera en effet que la première étape rejoint les premières étapes des zones de l'affection et du pouvoir: les membres communiquent de façon plutôt superficielles et égocentriques car ils sont occupés à annoncer leurs couleurs et à prendre note de celles des autres, à établir les premiers rapprochements entre eux,à éliminer ceux qu'ils croient inaptes à assumer le leadership. L'on pourrait poursuivre le parallèle jusqu'à l'étape finale de la réalisation de la tâche, laquelle suppose la cohésion acquise, la question du leadership résolue et l'équilibre relativement stabilisé pour ce qui est de la structure socio-affective et de la structure du pouvoir.

C'est dire que tous les groupes de tâche n'atteindront pas cette

TOUS LES GROUPES N'ATTEIGNENT PAS LA QUATRIEME ETAPE

quatrième étape: les groupes qui s'enferreront dans la lutte pour le leadership ou qui seront aux prises avec des problèmes insurmontables dans la zone affective consacreront tout leur temps à ces problèmes, la plupart du temps sous le couvert de la tâche. Certaines décisions seront certes prises, un travail concret sera sans doute accompli. Ces décisions pourront cependant

DECISIONS DES GROUPES QUI NE SONT PAS PARVENUS A MATURITE

être accidentelles: la suggestion d'un membre quant à la procédure à suivra pourra être acceptée sans discussion dans le cours d'un échange où l'enjeu principal sera le choix du leader. Bormann (1975) cite le cas d'un groupe dont le rapport final reflétait les idées d'une "personne centrale" négative, idées qui en aucun temps ne furent confrontées à la réalité.

DECISIONS DES GROUPES PARVENUS A MATURITE

Si le groupe parvient à la quatrième étape de son cheminement dans la zone de la tâche, ses décisions importantes seront fondées essentiellement sur l'analyse rationnelle des faits. L'on pourrait dire que le groupe qui parvient à cette étape atteint la maturité: chacun de ses membres apporte sa contribution, laquelle est confrontée à la réalité puis rejetée ou retenue comme étant utile au groupe dans l'accomplissement de sa tâche. Les échanges se construisent en spirale, les idées émises étant reprises à divers moments, approfondies, retravaillées jusqu'à ce qu'elles reflètent la position de tout le groupe. Le résultat final satisfait aussi tous les membres, et chacun a le sentiment que ce résultat lui appartient en tant que membre du groupe.

## 4. LES ROLES, LES NORMES, LES FANTAISIES GROUPALES

Détermination des rôles, établissement des normes, élaboration de fantaisies groupales, voilà autant de phénomènes que l'on retrouve dans les trois zones de la vie d'un groupe. C'est ce dont nour parlerons brièvement dans cette section.

### 4.1 Les rôles

REPARTITION DES TACHES

Dans le cheminement du groupe vers l'atteinte de ses objectifs, il y a un certain nombre de tâches précises à accomplir. Les membres du groupe doivent donc se partager ces tâches. Leur spécialisation se fera en fonction de leurs habiletés, de leurs caractéristiques de personnalité, mais aussi et peut-être surtout

DETERMINATION DES ROLES

en fonction des besoins du groupe. Borman (1975) affirme que "les groupes enseignent aux membres leurs rôles", signifiant par là que chacun des membres fera diverses tentatives dans une direction ou dans l'autre et, selon que cette tentative sera acceptée ou non par le groupe, le comportement sera répété ou non. Si le groupe refuse systématiquement les tentatives d'un membre pour s'affirmer comme leader, il est certain que ce membre ne pourra devenir le leader du groupe. Un candidat au leadership défait trouvera, avec l'aide du groupe, une autre fonction, un autre rôle qui pourra être, par exemple, celui de personne-ressource ou d'expert sur la procédure, ou encore de libérateur de tensions.

ROLES SPECIFIQUES A CHACUNE DES ZONES

Comme on le voit, il existe des rôles spécifiques à chacune des zones d'un groupe de tâche. Mais il existe aussi certains rôles qui visent à la satisfaction des besoins individuels des membres,

ROLES PARASITES

et qui peuvent constituer un obstacle à la cohésion du groupe ou à sa progression.

NOMENCLATURE DE ROLES

Les nomenclatures de rôles sont nombreuses et variées (voir Anzieu et Martin, 1968; Mucchielli, 1968). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous tenterons de nommer quelques-uns des rôles que l'on retrouve dans les petits groupes de tâche:

- dans la zone de l'affection: le libérateur de tensions; le populaire, le joyeux drille, le bouffon; le pacificateur, l'unificateur, l'homme de compromis; le consolateur, le réconfort; le moralisateur, le censeur; la victime, le bouc émissaire; le démoralisateur;

- dans la zone du pouvoir: le leader; le lieutenant; le candidat défait; le suiveur inconditionnel; l'autoritaire; le soumis; le contredépendant; le dépendant;

- dans la zone de la tâche: la personne-ressource, l'expert; l'expert en procédure, le procédurier; le clarificateur; le frein; le critique; l'accélérateur;

- en relation avec les besoins individuels: l'agressif; l'opposant systématique; l'intéressant; la manipulateur; le battu d'avance; l'avocat d'intérêts particuliers; le déviant; le délinquant; l'inflexible; l'extrémiste.

Comme on peut le constater, certains de ces rôles sont utiles et nécessaires au groupe, d'autres moins, d'autres pas du tout. Dans certains groupes l'on ne pourra accepter la présence de délinquants ou d'extrémistes; dans d'autres, on saura s'en accomoder et même leur trouver une fonction utile dans le groupe. Les différences entre les groupes à ce chapitre découlent de la différence entre les normes des différents groupes.

## 4.2 Les normes

DEFINITION

Les normes sont les règles implicites ou explicites que se donne un groupe pour gérer son fonctionnement interne et ses relations avec l'environnement. C'est dire que le groupe aura des normes plus ou moins claires dans ses trois zones fondamentales. Ces normes s'établissent au fur et à mesure qu'évolue le groupe dans chacune de ses dimensions. Donnons quelques exemples concrets sur la façon dont peuvent se créer les normes:

ETABLISSEMENT DES NORMES

EXEMPLES

- Dans un groupe assez récemment formé en vue d'étudier, par exemple, la loi sur le divorce, un participant se met à raconter les péripéties de son propre divorce avec beaucoup d'émotion. Un autre membre intervient en disant: "Je pense que ce n'est pas la place pour raconter tout cela; ce n'est pas une dynamique de groupe". D'autres membres acquiescent, quelques-uns restent silencieux. Un autre membre pourra faire une remarque du genre de la suivante: "Je sympathise beaucoup avec toi, mais je crois que A a raison et qu'il vaudrait mieux parler de cela ailleurs qu'ici". Au terme de cet échange, la norme est établie et semble acceptée de la plupart des membres: on ne traite pas dans ce groupe de questions susceptibles d'entraîner une grande émotivité ou de déboucher sur des échanges trop intimes.(6)

NORME DANS LA ZONE DE L'AFFECTION

- Un candidat au leadership dans un groupe affirme que la seule procédure acceptable pour que tous s'expriment est le tour de table. Et il demande à son voisin de gauche de commencer. Un autre candidat intervient: "Je pense que chacun pourrait intervenir à sa guise et au moment qui lui convient. Il me semble que ce serait là une procédure plus souple... Je me demande ce que les autres ne pensent". Les

"autres" se rangent majoritairement du côté du second candidat. Deux normes semblent devoir se développer à partir de cet échange. La première a trait à la souplesse des procédures que l'on veut utiliser dans le groupe. La seconde a trait au style de leadership que l'on veut: le style autocratique du premier candidat ne semble pas convenir au groupe, qui préfère l'attitude démocratique du deuxième. L'on peut noter aussi que, par cette intervention, le deuxième candidat marque des points dans la lutte pour le leadership.

NORME DANS LA ZONE DE LA TACHE

NORME DANS LA ZONE DU POUVOIR

- Dans un groupe de femmes de quarante ans et plus, réunies pour chercher les moyens susceptibles de leur permettre de se trouver des activités à l'extérieur du foyer, l'une d'elles, au moment où elle se présente, se dit féministe. Une autre lui répond: "J'espère que vous n'êtes pas féministe à la Germaine Greer". Une troisième prend la parole pour affirmer: "Oh! non. Je la connais, elle est féministe dans le bon sens du terme; elle est pour la défense des droits de la femme, comme nous toutes". Un certain remous traverse le groupe, avec quelques exclamations et acquiescements. La norme qui semble ici se dégager est la suivante: il n'y a pas de place dans ce groupe pour des féministes extrémistes, des féministes à la Germaine Greer.

NORME DANS LE DOMAINE DES ROLES ET DES VALEURS

Ces quelques exemples suffisent, croyons-nous, à illustrer comment se développent les normes dans un groupe. Il va sans dire qu'un groupe peut se donner des normes qui lui faciliteront l'atteinte de ses objectifs, tout comme il peut s'installer dans un cadre normatif très rigide qui freinera toutes les initiatives.

ROLE DU LEADER DANS L'ETABLISSEMENT DES NORMES

Soulignons enfin que le leader éventuel du groupe, de même que les membres du groupe faisant partie de la deuxième classe de statuts, jouent habituellement un grand rôle dans l'établissement des normes. Ceci ne les autorise pourtant pas à en déroger, au contraire.

TRANSGRESSION DES NORMES

La transgression des normes est mieux tolérée de la part des membres ayant le statut le plus faible que de la part des membres à statut élevé. Le groupe exerce toutefois des pressions plus ou moins voilées sur ses membres pour qu'ils se conforment à ses normes. Et ces pressions se feront d'autant plus

PRESSION VERS LE CONFORMISME

fortes que les normes auront trait à des questions importantes pour le groupe.

CHANGEMENT DE NORMES

Les normes peuvent cependant changer dans le cours de la vie d'un groupe, en fonction des besoins modifiés du groupe. Un groupe qui avait besoin d'une digue contre les épanchements émotifs trop intenses au début de sa vie affective pourra sans doute y faire plus tard une brèche et admettre que l'un de ses membres partage ses difficultés personnelles avec le groupe et aille jusqu'à pleurer.

### 4.3 Les fantaisies groupales

DRAMATISATION

Assez fréquemment dans un groupe, une personne se met à parler d'un événement qui n'a rien à voir en terme de contenu avec le vécu immédiat du groupe, son "ici et maintenant". C'est cette catégorie de communications que Bales (1970) appelle des "dramatisations". Ces dramatisations deviennent des fantaisies groupales lorsque les autres membres du groupe entrent dans le jeu soit en posant des questions soit en élaborant eux-mêmes sur le thème ainsi abordé qui se construit ensuite dans le groupe. L'un des indices permettant de reconnaître un début de fantaisie groupale réside dans le fait que l'introduction d'un thème dramatique par un membre du groupe suscite immédiatement l'intérêt des autres membres qui deviennent plus actifs, plus bruyants. Comment se fait-il que certaines dramatisations se développent et donnent naissance à des fantaisies groupales? Selon Bales (1970) et Bormann (1975), c'est que ces fantaisies parlent symboliquement de ce qui se passe actuellement dans le groupe. Elles constituent pour le groupe un moyen de traiter certains problèmes tels les conflits de personnalité ou de valeurs, les difficultés dans la définition des rôles, les tentions liées à la lutte pour le leadership, etc. Les fantaisies groupales sont donc extrêmement importantes dans la vie du groupe, car elles lui permettent d'avancer dans la solution de certains problèmes, d'une part en rendant possible l'expression des émotions vécues face au problème comme s'il s'agissait d'une toute autre question, d'autre part en mettant le problème sur la place publique,ce qui permet à chacun de se situer par rapport à lui et éventuellement de modifier ses propres attitudes. Par ses fantaisies, le groupe se donne accès

ELABORATION SUR UNE DRAMATISATION POUR LA TRANSFORMER EN FANTAISIE GROUPALE

LANGAGE SYMBOLIQUE DU GROUPE SUR SON VECU ACTUEL

à un nouveau langage extrêmement précieux qui lui permet d'aborder à peu près tous les problèmes qu'il peut rencontrer.

IMPORTANCE DES FANTAISIES GROUPALES DANS L'HISTOIRE DU GROUPE

Les blagues, les histoires, les expériences personnelles qui sont racontées dans le groupe et reprises par le groupe sont de l'ordre des fantaisies groupales. Dans la mémoire et l'histoire du groupe, ces événements prennent une dimension importante car elles nomment symboliquement soit une tranche de la vie du groupe, soit encore un événement majeur, un point tournant. Bormann (1975) souligne que les groupes où il y a peu de fantaisies sont rarement très attrayants pour leurs membres, rarement cohésifs.

FANTAISIES MORBIDES

Ce sont des groupes "ennuyeux et ordinaires". Si les fantaisies constituent généralement un facteur d'évolution positif, il arrive toutefois que certains groupes aient des fantaisies plutôt morbides et destructives. Encore là, les fantaisies reflètent ce qui se passe dans le groupe et l'on peut supposer qu'un groupe ayant de telles fantaisies n'arrive pas à solutionner certains problèmes fondamentaux et tend vers le démantèlement.

## 5. CONCLUSION

Nous avons tenté dans ce dossier de brosser à grands traits le tableau des principaux phénomènes qui se produisent dans les groupes de tâches. Voulant rendre compte de l'aspect dynamique de l'évolution d'un groupe, nous nous sommes centrée essentiellement sur ce qui se passe à l'intérieur de cette petite unité sociale que constitue le groupe de tâche. Il importe cependant de

LE PETIT GROUPE DE TACHE DANS SON ENVIRONNEMENT

souligner en terminant que chaque groupe naît dans un environnement donné avec lequel il est en interaction constante, et auquel ses membres retournent après chacune de leurs rencontres. Le groupe subira les influences des événements quotidiens qui se déroulent dans son environnement, des normes, des valeurs et des attitudes prévalant dans cet environnement. Que l'on songe, à titre d'exemple, aux difficultés que connaîtra un groupe d'étudiants à se centrer sur lui-même et sur sa tâche à quelques heures d'une manifestation ou d'un examen où la majorité de ses membres sont impliqués.

Il n'en existe pas moins des frontières entre le petit groupe de tâche et son environnement et l'on constate l'existence d'une

lation entre le renforcement de la cohésion intra-groupe et la virtualité de tensions inter-groupes" ou groupe-environnement (Maisonneuve, 1969). L'intrusion d'un "étranger" au groupe, fut-il le professeur qui a initié la formation du groupe mais s'est ensuite tenu à l'écart, devra donc se faire avec la plus grande circonspection. De même, la compétition entre petits groupes de tâches, si elle peut constituer un stimulant important, peut causer des surprises plus ou moins agréables à un instigateur non averti!

## NOTES

1) Pour ceux qu'intéresse particulièrement le phénomène de la communication interpersonnelle et de ses effets sur le comportement humain, nous recommandons l'ouvrage de Watzlawick et al. (1972), Une logique de la communication.

2) Max Pagès (1968), dans La vie affective des groupes, parle de "l'illusion paradisiaque".

3) La sociométrie est une méthode permettant d'étudier les relations interpersonnelles dans les petits groupes. Le test sociométrique est l'instrument de base au moyen duquel les membres sont invités à choisir au sein du groupe les personnes qu'ils préfèrent, en fonction de différents critères précis. Les choix ainsi exprimés permettent de déceler populaires et rejetés, dyades et sous-groupes. Il est possible, à partir de ces données, de bâtir un sociogramme qui permet de visualiser la structure sociométrique du groupe au moment où le test a été administré (Maisonneuve, 1969).

4) Bormann (1975) souligne qu'avant la fin des années 1960, l'élimination des femmes comme leaders était systématique, quelle que soit leur compétence. "Les hommes refusaient habituellement de se soumettre en présence d'autres hommes aux directives données par une femme (p. 266)". Dans le cas où une femme perçue comme la personne la mieux qualifiée pour accéder au leadership ne se retirait pas de la course, les

hommes du groupe se retrouvaient dans une profonde ambivalence, et la question du leadership ne trouvait pas de solution. Après 1969, l'émergence de femmes comme leaders dans les groupes de Bormann est moins rare. Mais l'auteur souligne que les femmes vont souvent chercher à influencer le groupe par des moyens autres que l'accession au poste de leader: par exemple, les femmes fourniront au groupe la majeure partie de l'information dont le groupe a besoin; une femme s'alliera à un leader mâle en tant que lieutenant et atteindra ainsi un certain statut; parfois, deux ou trois femmes formeront une coalition pour dominer le groupe, au sein duquel aucun homme n'aura accès au leadership sans leur approbation.

Nous avons noté, pour notre part, que dans la plupart des groupes mixtes avec lesquels nous avons travaillé, les leaders émergents étaient des hommes...

5) Pour ne donner qu'un seul exemple, la technique du remue-méninges ("brainstorming") où toute évaluation des idées apportées par les membres est interdite, nous paraît une bonne méthode à appliquer au cours de la première étape: elle permet à chacun d'exprimer son idée sans crainte d'être rabroué. La même technique utilisée lors de la quatrième étape entraînera vraisemblablement un foisonnement d'idées très diversifiées à partir desquelles l'on pourra vraiment se trouver une ligne d'action.

6) C'est à dessein que nous avons choisi un exemple incluant la phrase: "Ce n'est pas une dynamique de groupe". Cette phrase revient systématiquement dans les groupes de tâche dès l'instant où l'on s'arrête pour examiner les événements qui se déroulent dans la zone de l'affection ou même du pouvoir. L'expression "dynamique de groupe" en est venue à symboliser tout échange susceptible de déboucher sur l'expression ouverte des émotions, au-delà du seuil acceptable dans un groupe de tâche, lequel est habituellement très bas!

# BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages que nous mentionnons dans cette bibliographie ne sont pas tous cités dans le texte. Ils nous paraissent cependant tous utiles pour qui veut approfondir ses connaissances et habiletés en animation.


AUGER, L., Communication et épanouissement personnel, Montréal: Ed. de l'Homme, 1972.

BEAUCHAMP, A., GRAVELINE, R., QUIVIGER, C., Comment animer un groupe, Montréal: Ed. de l'Homme, 1976.

GORDON, T., Group-centered leadership and administration, in C.R. Rogers: Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory, Boston: Houghton Mifflin Co., 1951.

MUCCHIELLI, R., La conduite des réunions; connaissance du problème, applications pratiques, Paris: Librairies Techniques/ Entreprise Moderne d'Edition, (Collection: La formation permanente en sciences humaines), 1968.

ST-YVES, A., L'apprentissage de l'animation psycho-sociale, Québec: Ed. St-Yves Inc. (Collection: Service à la psychologie, Série en animation), 1973.

TELLIER, Y., TESSIER, R., Leadership, autorité et animation de groupe, Montréal, Ed. de l'I.F.G., 1968.

# RESEAUX DE COMMUNICATION DANS LES GROUPES RESTREINTS

ANNEXE 1

De nombreux chercheurs ont étudié divers modèles de communication dans des groupes restreints, de manière à préciser les conditions nécessaires à la coopération la plus efficace au cours de l'accomplissement d'une tâche définie.

L'intérêt de telles recherches n'est pas seulement théorique : on trouve des situations analogues à celles qui ont été étudiées, aussi bien dans les jeux de types divers que dans les conversations téléphoniques, dans les transmissions militaires que dans les communications commerciales, voire dans les communications entre tel ou tel service d'une même entreprise ou d'une même administration.

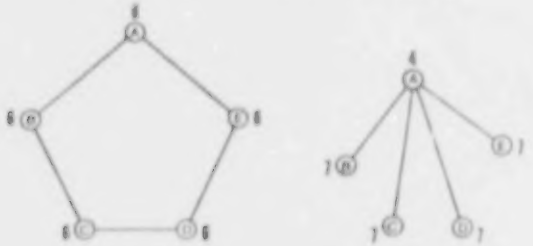
1) *Bavelas* (1950, n° 0302), supposant que la structure du réseau de communications affectait la performance d'un groupe de cinq personnes, a d'abord étudié les propriétés géométriques de divers réseaux : en chaîne, en cercle, en rayon (cf. fig. 6). Appelant « distance » le nombre de maillons à parcourir suivant la chaîne pour qu'un message émis par un individu atteigne un autre individu, il a déterminé d'abord la « distance » de chacun à tous les autres (exemple : distance de

$$A = AB + AC + AD + AE$$
$$= 1 + 2 + 3 + 4$$

soit $dA = 10$.

| | | |
|---|---|---|
| AB = 1 | BA = 1 | CA = 2 |
| AC = 2 | BC = 1 | CB = 1 |
| AD = 3 | BD = 2 | CD = 1 |
| AE = 4 | BE = 3 | CE = 2 |
| $dA = 10$ | $dB = 7$ | $dC = 6$ |

« Chaîne » : $\Sigma d = 10 + 7 + 6 + 7 + 10 = 40$



« Cercle » : $\Sigma d = 30$ « Rayon » : $\Sigma d = 32$

Fig. 6

Il a déterminé ensuite une « distance totale » pour chaque réseau, soit :

$\Sigma d = 40$, pour la « chaîne »
$\Sigma d = 30$, pour le « cercle »
$\Sigma d = 32$, pour le « rayon ».

Il a remarqué que certains individus occupaient des positions *centrales*, leur conférant un avantage dans la communication avec les autres. De fait, ces individus jouaient plus facilement un rôle de leader au cours de la résolution d'un problème par le groupe. Enfin, certains réseaux étaient plus efficaces que d'autres, en raison de l'utilisation éventuelle de modes opératoires différents.

2) *Sidney Smith* (cité par A. Bavelas, 1950, n° 0302) a repris les expériences précédentes en se limitant aux réseaux en cercle et en chaîne (cf. fig. 7). Chaque membre du groupe

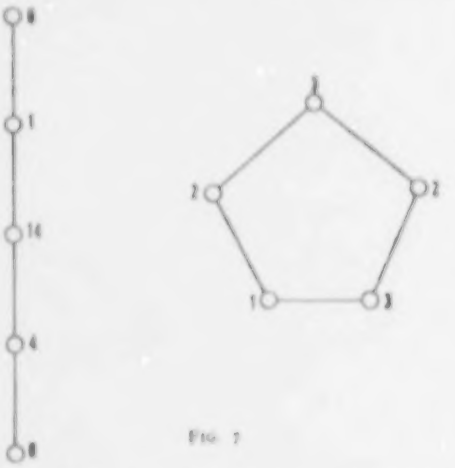


Fig. 7

disposait d'une carte sur laquelle figuraient 5 symboles, tirés d'un ensemble de 6 possibles :

○ ▽ ✦ □ ✧ ◇

Le groupe devait, par communications non verbales, retrouver l'unique symbole commun à chacune des 5 cartes.

La *performance* de chaque type de groupe est évaluée en fonction de la réussite dans la résolution de 15 problèmes :
— le réseau en cercle fait une moyenne de 14 erreurs ;
— le réseau en chaîne fait seulement une moyenne de 7 erreurs.

De plus, on demande à chacun des membres de désigner celui d'entre eux *apparaissant comme le leader* (cf. fig. 7).

Le réseau en cercle ne peut clairement se prononcer, alors que le réseau en chaîne désigne comme leader celui qui occupe la position centrale.

3) *Leavitt* (1949, cité par Bavelas) a repris ce dispositif expérimental avec quatre types de réseaux et a évalué, en outre, le *degré de satisfaction* du groupe suivant la forme de réseau qu'il constitue. Les résultats sont condensés dans la figure et les tableaux joints (fig. 8).

L'auteur constate que les *personnes* en *position centralité* ont le maximum d'influence sur le fonctionnement du groupe, aiment le mieux leur travail et sont les plus satisfaites de la manière dont il est exécuté. Toutefois *le groupe* le plus satisfait, quoique moins efficace, est celui qui communique suivant le réseau circulaire : tous les membres y ont, en effet, une occasion égale de participer au fonctionnement du groupe (1).

4) *Luce* (1950 ; 1953), à partir de la théorie des réseaux élaborée en électronique, a mis l'accent sur la *connexité*

(1) Une revue générale par M. J. Leavitt des effets de divers réseaux de communication sur la performance des groupes (1951) est traduite en français par A. Lévy (1965), n° 0335.

des réseaux de communication dans les groupes : il a défini le *degré de connexité* d'un réseau comme « égal au plus petit nombre de canaux dont le retrait entraîne la déconnexion du réseau. » A partir de ces considérations, il a démontré que les propriétés mathématiques de ce degré de connexité sont en relation avec la répartition des sous-groupes qui se constituent dès lors qu'intervient une déconnexion du réseau. Mais il n'a pas trouvé de rapport défini entre le degré de connexité d'un réseau et l'activité particulière d'un groupe communiquant suivant ce réseau.

5) *Flament* (1963, n° 2111 ; 1965, nos 2110 et 2504) a repris en France l'ensemble de ces expériences en les rapportant à la nature des tâches accomplies par les groupes. Il délimite le champ de ses recherches en disant que l'essentiel d'une théorie des réseaux de communication peut être fondé sur l'étude des rapports entre le processus de communication tel qu'il serait sans contrainte matérielle, et le réseau de ces contraintes matérielles.

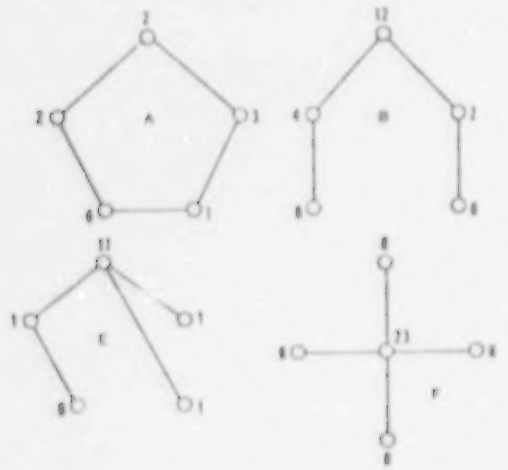



FIG. 8. — Emergence des « leaders » reconnus comme tels

*Nombre d'erreurs dans les 6 dispositifs*

| Catégories | A | B | E | F |
|---|---|---|---|---|
| — | — | — | — | — |
| ∞ erreurs totales | 17 | 00 | 3 | 10* |
| ∞ erreurs du gr | 3 | 8 | 1 | 1 |

* L'un des participants s'est exprimé de façon incompréhensible.

*Différence de « moral » parmi les 6 dispositifs*

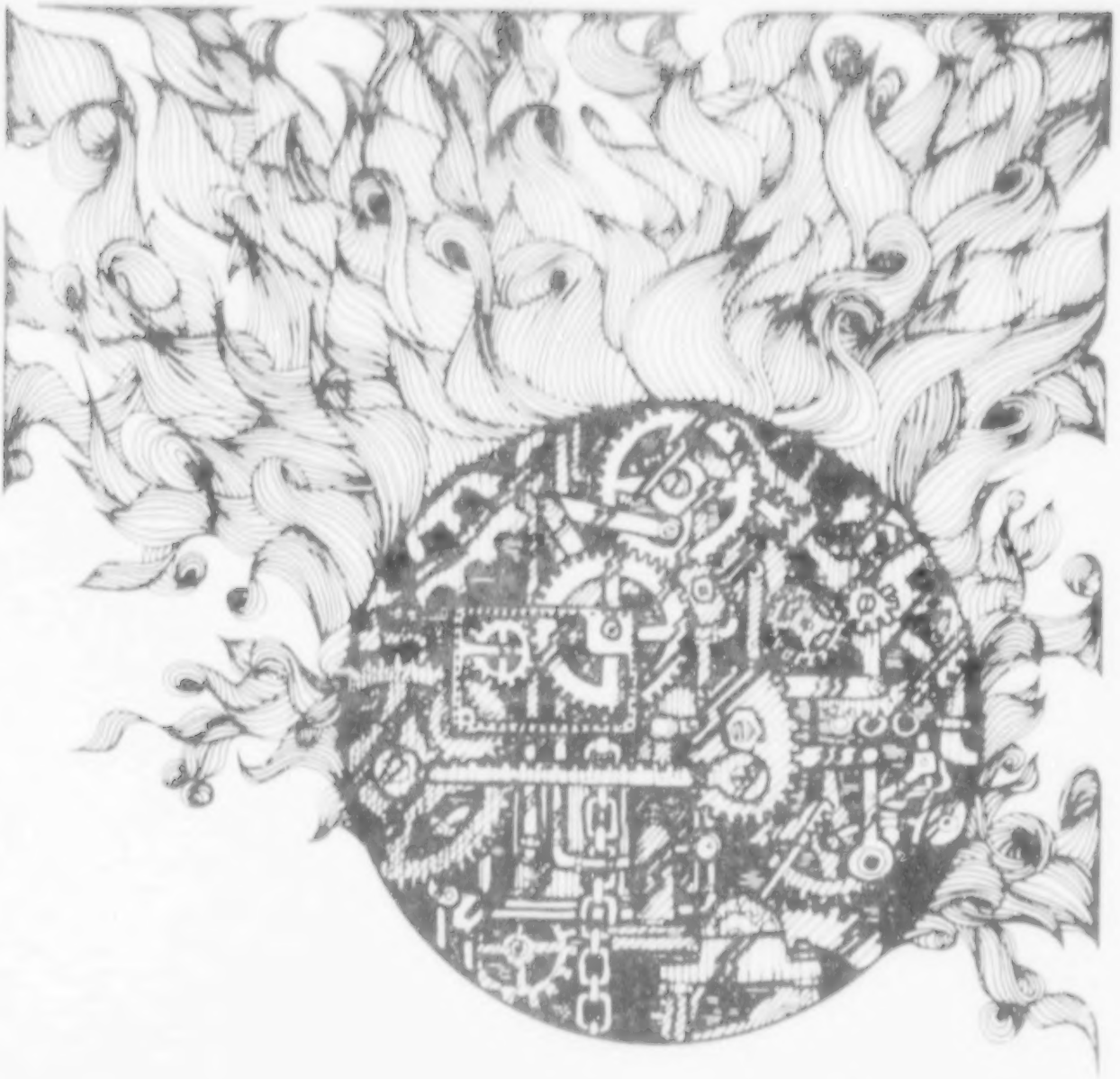
| Questions | A | B | E | F |
|---|---|---|---|---|
| — | — | — | — | — |
| Dans quelle mesure avez-vous aimé votre tâche ? | 6,6 | 6,3 | 5,8 | 6,7 |
| Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de ce que vous avez fait ? | 8,2 | 5,8 | 6,0 | 5,4 |

6) Les expériences précédentes supposent une répartition équivalente de l'information entre les divers membres du groupe. Dans la réalité quotidienne, il n'en est pas de même. C'est pourquoi *Guetzkow et Shaw* (1954) ont repris les expériences de Bavelas en donnant aux sujets périphériques (réseau en rayon) plus d'information qu'au sujet central. Leurs constatations sont les suivantes :

— *au niveau des individus :* chez les périphériques, la rapidité de résolution du problème et le moral sont d'autant plus élevés que les sujets disposent de plus d'informations au départ ; chez le sujet en position centrale, on observe un certain *seuil de saturation* lié au nombre croissant des messages qu'il lui faut assimiler et coordonner : au-delà de ce seuil, sa rapidité et son moral tendent à diminuer.

— *au niveau des groupes :* si le problème est complexe et si les informations sont inégalement réparties entre les membres, la performance et le moral du groupe sont supérieurs dans le réseau « tous circuits » (fig. 9) à ce qu'ils sont dans les réseaux plus fortement centralisés.

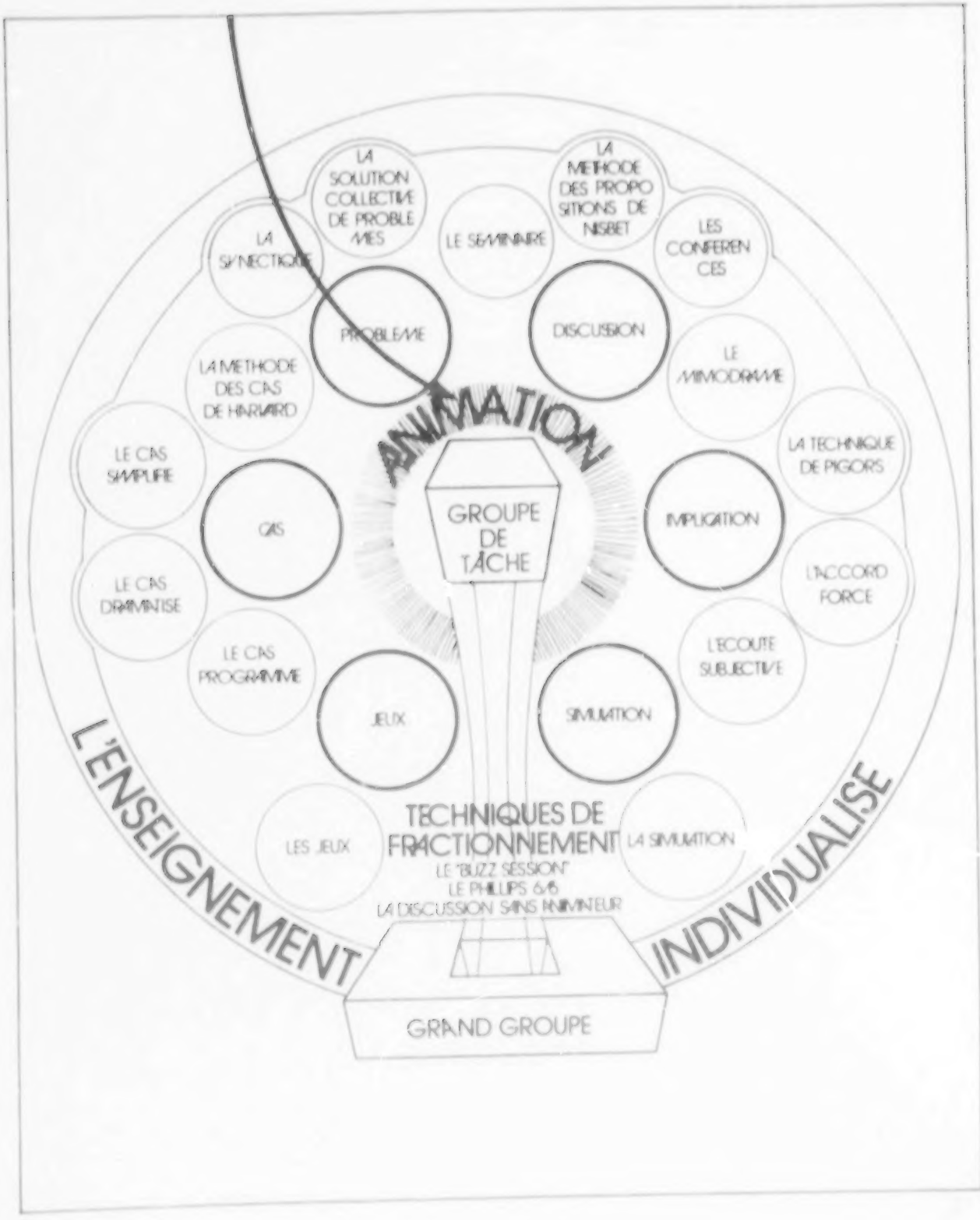
FIG. 9
Réseau « tous circuits »



# 2 L'ANIMATION DU "GROUPE DE TACHE"

SIMONE LANDRY

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Introduction | 1 |
| Définition de l'animation | 2 |
| Comment animer un groupe? | 3 |
| La tâche et son organisation | 6 |
| L'évolution psychologique du groupe | 9 |
| Les styles d'animation | 12 |
| Bibliographie | 14 |
| Annexe 1: Perspectives d'animation dans un groupe de discussion | 15 |
| Annexe 2: Trois genres d'animateurs | 22 |

# L'ANIMATION DU "GROUPE DE TACHE"

## I. INTRODUCTION

"C'est en forgeant
qu'on devient forgeron".
Proverbe

Le texte sur la psychologie des petits groupes de tâche nous a permis d'entrevoir la complexité des phénomènes qui caractérisent la naissance et l'évolution vers sa maturité d'un petit groupe de tâche. Avec ce bagage en tête, nous allons tenter de voir comment le professeur-animateur peut aider son groupe d'étudiants à accomplir sa tâche, à atteindre ses objectifs.

BUT GENERAL

Il nous semble important de préciser ici l'approche que nous privilégions dans ce texte. Notre intention est avant tout de présenter au lecteur un certain nombre d'indications très concrètes sur l'art de l'animation, indications toutefois suffisantes à nos yeux pour couvrir l'essentiel de ce qu'est l'animation des petits groupes de tâche.

L'ANIMATION NE S'APPREND PAS DANS LES LIVRES

Nous croyons important aussi de préciser dans cette introduction que l'on n'apprend pas l'animation dans les livres: c'est là tout le sens du proverbe que nous citons en exergue à ce texte. C'est à force d'animer des groupes, de réfléchir sur les résultats obtenus, de recevoir du feedback sur nos comportements en tant qu'animateurs que nous apprenons à utiliser toutes les ressources du groupe et que nous devenons de meilleurs animateurs. (1)

ATTITUDES ET COMPORTEMENTS

Il n'en existe pas moins un certain nombre de techniques et d'habiletés qu'il est bon de connaître en théorie aussi bien qu'en pratique. Il n'en existe pas moins certaines attitudes et comportements plus facilitants que d'autres et dont les effets sur le groupe sont aujourd'hui bien connus. Il n'en existe pas moins certaines caractéristiques de la fonction d'animation au moyen desquelles il nous est possible de saisir un peu plus clairement ce qu'est l'animation et ce qu'elle n'est pas.

PLAN Ce sera là notre point de départ. Nous tenterons, dans un premier temps, de définir l'animation et, à l'aide de cette définition, de préciser ce qu'elle n'est pas. Nous identifierons ensuite un certain nombre de connaissances de techniques et d'habiletés que l'animateur doit chercher à développer en lui. Puis, nous aborderons rapidement la question des styles d'animation. En conclusion, nous dirons le style d'animation qui nous paraît le mieux convenir pour les petits groupes de tâche en milieu québécois.

## 2. DEFINITION DE L'ANIMATION

L'animation, c'est l'art d'aider un groupe à atteindre ses objectifs de la manière la plus satisfaisante possible pour les membres du groupe, compte tenu des conditions matérielles à l'intérieur desquelles le groupe travaille et des limites de temps qui lui sont imposées. Nous reprendrons maintenant chacun des éléments de cette définition afin de les expliciter davantage.

ART DE L'ANIMATION

L'animation, c'est l'art. La définition la plus générale du mot "art" est, selon le petit Robert: un "ensemble de moyens, de procédés réglés qui tendent vers une certaine fin". Cette définition nous paraît convenir tout à fait à ce que nous entendons par le terme animation.

BUT DE L'ANIMATION

D'aider un groupe. Il s'agit ici de la fin, du but de l'animation. L'animation peut donc être considérée aussi comme l'ensemble des fonctions nécessaires pour aider le groupe à atteindre ses objectifs. André Carrière identifie un certain nombre de ces fonctions dans les groupes de discussion. La grille qu'il utilise nous paraît un instrument utile et c'est pourquoi nous la reproduisons à l'annexe 1, de même que le texte dont elle est tirée. Il va sans dire que l'exercice de ces fonctions n'est pas l'apanage exclusif de l'animateur. Si l'objectif premier de l'animateur est d'aider le groupe, il se verra d'abord et avant tout comme un agent visant à faciliter le travail du groupe, et non comme une personne devant se substituer au groupe. Si certaines des fonctions nécessaires pour atteindre les objectifs sont assumées par les membres du groupe et c'est souvent le cas l'animateur n'aura pas à s'en charger et pourra consacrer ses énergies à d'autres fonctions.

FONCTIONS D'ANIMATION

ELLES PEUVENT ETRE ASSUMEES PAR DES PARTICIPANTS

L'on entrevoit déjà que la tâche de l'animateur sera différente à l'intérieur des différents groupes avec lesquels il travaillera.

Atteindre ses objectifs. Les objectifs du groupe peuvent lui être imposés ou suggérés de l'extérieur comme ils peuvent être définis par les membres du groupe. Dans le cas où l'animateur est le professeur, il arrive sans doute fréquemment que les objectifs d'apprentissage des étudiants soient déterminés par lui. Il importera dans un tel cas que le professeur en tant qu'animateur aide le groupe à s'approprier les objectifs ainsi imposés.

APPROPRIATION DES OBJECTIFS PAR LE GROUPE

De la manière la plus satisfaisante possible pour les membres du groupe. Si l'animateur a pour première fonction d'aider le groupe à atteindre ses objectifs, il doit à cette fin tenir compte de l'évolution du groupe dans les zones de l'affection et du pouvoir, et aider le groupe dans son cheminement vers l'atteinte de la cohésion et de la stabilité relative de sa structure de pouvoir. Les objectifs liés à la tâche ne pouvant d'ailleurs être atteints de façon optimale que si le groupe se développe aussi de façon optimale dans les deux autres zones. Le professeur-animateur exclusivement centré sur la tâche pourra sans doute obtenir certains résultats, grâce au pouvoir légitime, au pouvoir de récompense et au pouvoir de coercition dont il dispose en tant que professeur, mais il se rendra vite compte que le niveau de satisfaction de son groupe n'est pas très élevé. A court terme, cela n'a peut-être pas beaucoup d'importance, mais de telles insatisfactions répétées peuvent à long terme contribuer à la détérioration du climat d'un département.

IMPORTANCE DES ZONES DE L'AFFECTION ET DU POUVOIR

EFFETS D'UNE CENTRATION EXCLUSIVE SUR LA TACHE

Compte tenu des conditions matérielles à l'intérieur desquelles le groupe travaille. Les conditions matérielles dont il est ici question sont: les locaux et tout ce qui les caractérise (grandeur, éclairage, aération, confort); l'équipement matériel (forme et grandeur de la table, papier, tableau, équipement audio-visuel, etc.). Autant la recherche que l'expérience des praticiens ont démontré l'importance des conditions de travail des petits groupes de tâche sur leur productivité, sur l'établissement des réseaux de communication, etc. (voir Beauchamp et al, 1976). (2) Le professeur qui voudra faire travailler en petits groupes de dix une cen-

CONDITIONS MATERIELLES DE TRAVAIL

taine d'étudiants du premier cycle et qui ne disposera que d'un amphithéâtre à gradins ne pourra certes pas utiliser le petit groupe de la même façon que s'il pouvait offrir une petite salle avec une table, des fauteuils et un tableau à chacun de ses petits groupes.

CONTRAINTES DE TEMPS

Des limites de temps qui lui sont imposées. L'animateur d'un groupe, en plus de ses autres fonctions, est aussi le gardien du temps. Si le groupe a trois heures pour effectuer sa tâche, et que les participants semblent s'orienter vers l'adoption d'une procédure de travail par laquelle ils ne pourront atteindre leur objectif en moins de six heures, il appartient à l'animateur de leur rappeler la contrainte réelle du temps et de leur proposer d'autres façons d'exécuter plus rapidement leur tâche.

EN PRINCIPE L'ANIMATEUR N'INTERVIENT PAS DANS LE CONTENU

L'animateur serait donc en quelque sorte le gérant du groupe, celui que l'on a chargé de veiller à la mise en place de tous les moyens susceptibles d'aider le groupe à atteindre ses objectifs. Il veille sur les opérations du groupe mais ne les effectue pas lui-même. Il peut aider le groupe à clarifier ses objectifs, à préciser ses méthodes de travail, il peut accompagner le groupe dans sa démarche mais ne doit pas se substituer au groupe ou influencer le groupe au niveau du contenu de la tâche.

DOUBLE RÔLE FRÉQUENT DE L'ANIMATEUR

En principe! Car la plupart du temps, l'animateur joue en même temps un autre rôle. Ce peut être celui de directeur de département ou de président de comité. Ce peut être celui d'expert sur le contenu, ce qui est habituellement le cas pour les professeurs. L'on voit immédiatement que ces doubles rôles confèrent à l'animateur un pouvoir qui déborde largement le pouvoir dont il disposerait s'il n'était qu'animateur. Nous croyons donc que, là où cela est possible, l'animateur d'une réunion doit être une personne autre que la personne en autorité. Et lorsque cela n'est pas possible, il nous paraît important que l'animateur dise clairement à quel moment il agit comme directeur, comme président ou comme professeur, et à quel moment il agit strictement comme animateur. Pourquoi est il si important que l'animateur n'intervienne pas au niveau du contenu? Très souvent, le seul rôle officiel ou formel dans un groupe est celui d'animateur. La personne à qui ce rôle

POUVOIR DE L'ANIMATEUR

est confié se voit du même coup octroyer le pouvoir d'aider le groupe à se structurer et à structurer ses activités; le groupe lui reconnaît ou lui donne le droit de l'influencer. Ce pouvoir donnera aux interventions de l'animateur un caractère privilégié par rapport à celles des autres participants. L'animateur a besoin de ce pouvoir pour remplir son rôle. Mais il outrepasse à notre avis ses fonctions s'il utilise son pouvoir pour faire passer ses propres idées sur la question, pour orienter le groupe vers les solutions que lui-même préconise ou pour manipuler le groupe de quelque façon que ce soit. Il s'agit ici d'une question d'éthique, il va sans dire, d'aucuns pouvant donc contester nos positions sur la question.

QUESTION LIEE A L'ETHIQUE

RAISONS PRAGMATIQUES

Mais il existe aussi des raisons pragmatiques pour que l'animateur n'intervienne pas au niveau du contenu. Les fonctions de l'animateur sont nombreuses et exigent de lui une attention soutenue: suivre le groupe dans son évolution, intervenir adéquatement chaque fois que cela est nécessaire, tout cela exige que l'animateur soit constamment centré sur le groupe. S'il s'implique au niveau du contenu, il active en lui tout un champ d'idées, d'opinions, de valeurs qu'il veut communiquer au groupe. Il n'écoute plus le groupe pour l'aider à travailler mais, comme les autres participants, il cherche le moment propice pour mettre son grain de sel dans la sauce. Il est plus que probable qu'en se centrant sur le contenu, l'animateur ne peut plus être aussi centré sur le groupe et sur ses processus et les fonctions qui lui ont été confiées ne peuvent être adéquatement remplies. Il peut dès lors nuire considérablement au cheminement du groupe et même être à l'origine de tensions importantes, étant impliqué dans la lutte pour le pouvoir de la même manière qu'un autre participant, mais avec des armes au départ inégales.

DIFFICULTE D'ETRE CENTRE SUR LE GROUPE

IMPORTANCE DE LA QUESTION DE L'IMPLICATION DE L'ANIMATEUR

La question de l'implication de l'animateur au niveau du contenu mériterait d'être approfondie bien davantage. C'est une question difficile où l'idéologie et les valeurs ont une place importante. Nous avons cru important de donner ici notre opinion en la motivant quelque peu, ne serait-ce que pour ouvrir le débat.

## 3. COMMENT ANIMER UN GROUPE?

PAS DE RECETTES

Il n'y a pas de recettes en animation, en ce sens que l'utilisation d'une technique donnée n'entraînera pas infailliblement tel résultat concret. Il existe toutefois un certain nombre de techniques et d'habiletés dont l'utilisation adéquate peut favoriser l'évolution du groupe vers l'atteinte de ses objectifs. Ces techniques et habiletés ont trait à la définition et à l'organisation de la tâche d'une part, à l'évolution psychologique du groupe d'autre part.

### 3.1 LA TACHE ET SON ORGANISATION

CONNAISSANCES TECHNIQUES ET HABILETES DANS LE DOMAINE DE LA TACHE

La tâche du groupe, c'est en quelque sorte sa raison d'être. S'il n'y avait pas de tâche commune, le groupe n'existerait pas. L'animateur doit donc être en mesure d'aider le groupe à définir sa tâche, à se l'approprier. Il doit ensuite être capable de suggérer au groupe des procédures susceptibles de lui permettre d'effectuer la tâche. Une fois les procédures adoptées par le groupe, l'animateur aide le groupe à progresser dans sa tâche en faisant respecter ces procédures, en rappelant les objectifs, en faisant état des progrès accomplis, en faisant des liens entre les contributions des membres.

Nous tenterons maintenant de décrire quelques-unes des techniques et habiletés dont doit disposer un animateur pour guider son groupe dans la zone de la tâche:

CONNAISSANCE DU CONTENU

a) Connaissance du contenu. Il n'est pas nécessaire que l'animateur soit un expert au niveau du contenu, mais il importe qu'il en ait une intelligence suffisante pour lui permettre de proposer une démarche adéquate à son groupe.

QUE SONT les PROCEDURES?

b) Connaissance des procédures. Par "procédures", nous entendons à la fois certains modes de regroupement des membres d'un petit groupe pour effectuer une partie de la tâche, certaines façons d'organiser les interventions des membres, certaines méthodes de travail clairement définies.

MODES DE REGROUPEMENT

Parmi les modes de regroupement, citons les sous-groupes, les triades, les dyades, le travail individuel. Chacun de ces regroupements peut être utilisé en fonction d'objectifs qui doivent être clairs dans l'esprit de l'animateur. Ainsi, pour obtenir l'opinion personnelle de chacun des membres sur un point ou un autre, il peut être bon d'inciter les membres à écrire individuellement leur opinion pour ensuite la communiquer au groupe. L'on sait en effet que, dans l'expression spontanée des opinions en groupe, un certain nombre de participants forment leur opinion à partir de celles des autres, ou n'osent pas affirmer leur opinion si elle est contraire à plusieurs des opinions exprimées (pression vers le conformisme). Le fait de l'avoir écrite au préalable leur permet de la donner telle quelle, quitte à la nuancer plus tard. Cet exemple devrait suffire à illustrer que tel type de regroupement sera abrégé plutôt que tel autre en fonction d'objectifs précis.

ORGANISATION DES INTERVENTIONS

Il existe diverses façons d'organiser les interventions dans un groupe: tour de table, main levée, spontanéisme, limitation quant au nombre ou à la durée, etc.. Ici aussi, le mode choisi peut avoir certaines implications. Le tour de table force chacun à parler mais ne permet guère les interactions et les réactions. Le système de la main levée, appliqué avec rigidité, empêche la construction des échanges. Le spontanéisme absolu peut entraîner une forte participation des membres les plus actifs, acompagnée du retrait des plus passifs, comme il peut tourner au tohu-bohu le plus complet. L'habileté de l'animateur consiste à utiliser chacune de ces techniques avec souplesse et à en changer selon les besoins du groupe.

METHODES DE TRAVAIL

L'animateur doit connaître un certain nombre de méthodes de travail qu'il pourra proposer au groupe, compte tenu de la tâche que doit effectuer ce dernier. L'ensemble des méthodes pédagogiques présentées dans les autres sections de ce DOSSIER sont en fait des moyens d'atteindre l'objectif de tâche du groupe. C'est dire que l'animateur choisira parmi ces méthodes celles qui lui paraissent le mieux convenir à son groupe, compte tenu de ses objectifs, de son stade d'évolution et de l'ensemble de la situation du groupe.

TECHNIQUES OU HABILETES?

c) Connaissance de certaines techniques facilitantes. Les techniques que nous décrivons ici deviennent, à notre sens, de véritables habiletés lorsque l'animateur les maîtrise bien et les utilise à bon escient. Pour ne donner qu'un exemple, une synthèse faite au mauvais moment peut paralyser le groupe plutôt que de le stimuler. Décrivons maintenant certaines de ces techniques:

LE RESUME

- Résumer: extraire les aspects les plus importants d'une ou de quelques interventions afin de les renvoyer au groupe. Cette technique est utile lorsqu'un participant fait de très longues interventions dont les points centraux sont parfois perdus pour les autres participants. Il arrive assez fréquemment cependant qu'un résumé ait pour effet de relancer un participant loquace de plus belle.

LA SYNTHESE

. Faire des synthèses: la synthèse diffère du résumé en ceci qu'elle vise à faire le point sur une étape de travail qui vient d'être couverte et qui semble terminée, ceci dans le but de relancer le groupe, de le mettre en état de passer à l'étape suivante; la synthèse peut aussi servir à faire le point lorsque le groupe semble embourbé.

LA RECUPERATION DES INTERVENTIONS OUBLIEES

. Ramener les interventions oubliées: certaines interventions utiles sont parfois oubliées parce qu'elles sont survenues au coeur d'un autre échange, ou juste avant une pause, ou encore parce que l'intervenant n'a pas un statut très élevé dans le groupe. L'animateur doit ramener au groupe ces contributions oubliées, soit en les résumant, soit en invitant l'intervenant à les répéter. L'animateur joue ici un peu le rôle de "mémoire du groupe".

LA CLARIFICATION

. Faire clarifier: lorsqu'une intervention ne semble pas bien comprise par les autres membres du groupe, l'animateur doit la faire clarifier par son auteur, en lui demandant de la reformuler ou de la répéter.

LA REPETITION

. Répéter: l'animateur peut répéter lui-même une intervention qui n'a pas été entendue pour une raison ou pour une autre.

LA REFORMULATION

. Reformuler: ici l'animateur redit dans d'autres termes ce qu'un participant vient de dire, pour s'assurer que l'intervention est claire pour tout le monde.

L'INTERRUPTION

. Couper la parole: lorsqu'un participant fait des interventions trop longues, ou intervient trop souvent, ou est en dehors du sujet, l'animateur doit lui couper la parole. Il va sans dire que l'animateur doit user de cette technique avec doigté et qu'il doit être sûr de travailler alors en fonction de lui-même.

L'ETABLISSEMENT DE LIENS ENTRE LES CONTRIBUTIONS

. Faire des liens entre les contributions: ici encore, l'animateur joue un peu le rôle de mémoire du groupe et même d'ordinateur, puisqu'il se souvient de diverses interventions qui peuvent être assez éloignées dans le temps les unes par rapport aux autres, et sait identifier les relations existant entre elles et les communiquer au groupe.

Il existe encore bien d'autres types d'interventions que peut faire l'animateur dans l'exercice de ses fonctions. Notre but n'est pas ici de les nommer toutes - ce qui nous paraît impossible - mais plutôt d'expliquer un peu celles qui reviennent le plus fréquemment et par la même occasion de permettre au lecteur de cerner petit à petit les différents aspects que revêt l'animation des petits groupes de tâche.

## 3.2 L'EVOLUTION PSYCHOLOGIQUE DU GROUPE

CONNAISSANCES TECHNIQUES ET HABILETES DANS LE DOMAINE DE LA PSYCHOLOGIE DES GROUPES

L'évolution psychologique du groupe, c'est l'ensemble des phénomènes dynamiques qui caractérisent la naissance et le développement du groupe jusqu'à sa maturité. (3) Il s'agit donc essentiellement du développement des structures de l'affection et du pouvoir, de la marche du groupe vers la cohésion et la stabileté relative du leadership; il s'agit du développement des normes et des rôles, de l'élaboration des fantaisies groupales et de l'histoire du groupe. Ici comme dans la zone de la tâche, il existe certaines connaissances techniques et habiletés que doit posséder l'animateur. Nous tenterons d'en identifier quelques-unes:

CONNAISSANCE DES PHENOMENES DE GROUPE

a) Connaissance des phénomènes en cause et capacité de les déceler. Un minimum de connaissances théoriques sur la psychologie des groupes nous paraît essentiel pour toute personne qui prévoit devoir animer des groupes de façon régulière. Il importe en effet de pouvoir identifier les difficultés que connaît un groupe aux divers moments de son existence, tant en ce qui a trait à l'établissement de la structure socio-affective, au développement de la structure socio-affective et au développement de la structure du pouvoir qu'en ce qui concerne la naissance des normes et la structuration des rôles. Cette intelligence du groupe débouche sur la capacité de poser un diagnostic et de le communiquer au groupe au besoin.

b) Techniques et habiletés. Dans le domaine de la vie psychologique du groupe, nous parlerons plutôt d'habiletés que l'animateur aura développées petit à petit. Ici encore, nous ne prétendons pas couvrir tout le champ de ces habiletés mais seulement en nommer quelques-unes:

LA CLARIFICATION

. Clarifier ce qui se passe dans le groupe: comme nous l'avons mentionné dans le cahier sur la psychologie du groupe de tâche, une large part de ce qui se passe dans les zones proprement psychologiques se déroule sous le couvert de la tâche, et des fantaisies groupales. Il appartient à l'animateur de clarifier pour le groupe la vraie nature de ces événements, soit en nommant au fur et à mesure ce qui se passe, soit en formulant tout haut ses hypothèses sur l'évolution du groupe dans ses zones psycho-sociologiques. L'animateur pourra aussi nommer les normes qu'établit plus ou moins sciemment le groupe, identifier les rôles au fur et à mesure qu'ils se développent. La quantité des interventions de clarification de l'animateur variera considérablement d'un groupe à l'autre et même d'une rencontre à l'autre. Le groupe pourra, par exemple, se montrer tout à fait résistant à ce genre d'intervention "psychologisante", et l'animateur devra dès lors les limiter au minimum ou même les exclure totalement si elles semblent nuire au groupe. (4)

L'EXPLORATION DES RELATIONS ENTRE LES MEMBRES

. Explorer au besoin les relations entre les membres: ici l'animateur intervient directement pour aider le groupe dans son cheminement en ce qui a trait aux relations entre les membres du groupe, qu'il s'agisse des relations affectives ou des relations de pouvoir. Dans la lutte pour le leadership, par exemple, l'animateur pourra aider les protagonistes à se situer l'un par rapport à l'autre. Ici encore, l'animateur devra tenir compte des besoins du groupe et des individus concernés. S'il apparaît de toute évidence que personne dans le groupe n'est intéressé à ce que cette exploration se fasse, l'animateur ne poursuivra pas.

LE REFLET DU CLIMAT

. Refléter le climat du groupe: c'est en quelque sorte dire au groupe son humeur, ou son état émotif du moment. La capacité de renvoyer au groupe le reflet de son climat émotif, à la manière d'un miroir, est selon nous une dimension importante du travail de l'animateur. Ce faisant, il ne clarifie ni n'explore les événements de la vie du groupe, il ne fait qu'aider le groupe à connaître ses propres émotions (fatigue, enthousiasme, dépression, excitation, découragement, euphorie, anxiété, pour n'en citer que quelques-unes,).

LE REFLET DES EMOTIONS DES MEMBRES

. Refléter les émotions et sentiments des membres: c'est les nommer au moment où ils s'expriment. Ce genre d'intervention contribue à la clarification des relations entre les membres. Le fait de nommer les émotions telles la colère, le plaisir, la peine, et les sentiments comme l'amitié ou l'antipathie, lesquels sont le plus souvent exprimés verbalement de façon plus ou moins explicite, contribue au développement d'une plus grande ouverture entre les membres. Une telle ouverture est nécessaire pour que le groupe parvienne à une structure socio-affective clairement établie.

FAIBLE FREQUENCE DES INTERVENTIONS DANS LE DOMAINE DE LA PSYCHOLOGIE DES GROUPES

Au terme de cette section, nous croyons important de souligner que les interventions de l'animateur dans le domaine de la psychologie du groupe sont relativement peu fréquents dans un groupe de tâche. Il faut habituellement que le groupe soit arrêté dans sa tâche par des conflits interpersonnels ou groupaux pour qu'il consente à se pencher sur son vécu socio-émotif. Cela ne dispense pas l'animateur de bien connaître ces phénomènes: même si le groupe refuse

de s'y arrêter, il ne les vit pas moins pour autant. L'animateur qui sait où en est son groupe dans son évolution psychologique saura en tenir compte dans ses interventions au niveau de la tâche.

## 4. LES STYLES D'ANIMATION

LES TROIS STYLES D'ANIMATION

La plupart des ouvrages sur l'animation font état de l'existence de trois styles d'animation, et les décrivent assez complètement. (Beauchamp et al., 1976; Tellier et Tessier, 1968). Nous n'avons pas voulu reprendre ces travaux et c'est pourquoi nous ne ferons que citer ces trois styles qui sont le style autocratique, le style démocratique et le style débonnaire, ce dernier étant aussi appelé "style laisser-faire". Chacun de ces styles entraîne des réactions et des comportements différents de la part des membres du groupe et chacun a aussi un effet différent sur la productivité du groupe. Beauchamp et al. (1976) dressent un tableau succinct des comportements des animateurs autocratique, démocratique et débonnaires ainsi que de leurs effets, tableau que nous reproduisons à l'annexe 2. Il va sans dire que le style le plus valorisé et celui qui entraîne à long terme les meilleurs effets est le style démocratique, du moins aux yeux de la plupart des auteurs. Le style démocratique, l'animation centrée sur le groupe, la non-directivité, voilà autant de termes souvent utilisés de façon interchangeable et qui ont donné lieu à beaucoup d'incertitude chez les animateurs. La crainte d'être autocratique ou directif a trop souvent entraîné la démission pure et simple d'animateurs et, en particulier, de professeurs-animateurs. A notre avis, non-directivité, animation démocratique, centration sur le groupe ne signifient pas renoncement, de la part de l'animateur, à l'exercice de son pouvoir. Proposer au groupe des démarches à suivre, rappeler les membres à l'ordre, les presser de respecter les horaires, donner ou retirer la parole, voilà autant d'actes d'autorité tout à fait légitimes à notre point de vue et nullement incompatibles avec une attitude généralement démocratique et centrée sur le groupe. Quant à la non-directivité, si nous la croyons importante en ce qui a trait à la tâche elle-même, nous la trouvons dangereuse pour ce qui est de l'organisation de la tâche et aussi de l'organisation des échanges dans le groupe. La non-directivité a trop souvent servi de prétexte ou de justification à un style carrément "laisser-fai-

STYLE DEMOCRATIQUE CENTRATION SUR LE GROUPE ET NON-DIRECTIVITE

NON-DIRECTIVITE ET STYLE LAISSER-FAIRE

re", entraînant beaucoup d'insatisfaction dans le groupe.

## 5. CONCLUSION

UN STYLE DEMOCRATIQUE ET FERME

Un style d'animation à la fois démocratique et ferme nous paraît le plus susceptible de répondre aux besoins de la plupart des groupes de tâche de notre milieu, le milieu québécois.

ATTITUDES QUI SOUS-TENDENT LE STYLE DEMOCRATIQUE

Le style démocratique ne s'acquiert cependant pas du jour au lendemain. Il repose sur un ensemble d'attitudes face au groupe, aux autres, à soi-même. L'animateur qui perçoit le groupe comme une force positive sera disposé à faire confiance à ce groupe. Confiance et respect à l'égard des autres constituent aussi des attitudes de base sans lesquelles un animateur ne peut être démocratique. Enfin, la confiance en soi-même et l'assurance sont nécessaires à l'animateur s'il ne veut pas tomber dans un style laisser-faire.

BESOIN D'ENCADREMENT DES GROUPES DE TACHE

La plupart des groupes de tâche, du moins à leurs débuts, ont besoin d'un bon encadrement: de là cette fermeté qui nous paraît importante dans l'animation des petits groupes de tâche québécois. Cette fermeté se manifestera surtout au niveau des procédures et de leur maintien. Elle n'exclut ni la souplesse, ni l'humour, ni la fantaisie, ni l'amitié entre animateur et participants, autant d'ingrédients indispensables à la réalisation joyeuse d'une tâche!

## NOTES

(1) C'est pour cette raison que le Service Pédagogique offre aux professeurs des sessions de formation à l'animation.

(2) Nous recommandons vivement l'ouvrage de Beauchamp, Graveline et Quiviger, Comment animer un groupe, pour sa simplicité, sa clarté et la pertinence des exemples proposés par les auteurs.

(3) Il s'agit essentiellement et minimalement des phénomènes dont il est question à la Section 1: Le Groupe de Tâche.

(4) Beaucoup de groupes refusent totalement de voir un autre niveau d'interprétation que celui du contenu explicite des é-

changes. Ils transforment assez rapidement ce refus en norme, et l'animateur qui cherche malgré tout à donner ses interprétations doit faire face aux réactions que rencontrent normalement dans les groupes ceux qui transgressent les normes.

## BIBLIOGRAPHIE


ANZIEU, D., MARTIN, J.-Y., La dynamique des groupes restreints, Paris, P.U.F., (Collection: SUP "Le Psychologue"), 1968.

BALES, R.F., Personality and interpersonal behavior, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

BORMANN, E.G., Discussion and group methods, theory and practice, 2nd ed., New York: Harper & Row, 1975.

FORTIN, Aline, La mesure du pouvoir dans les petits groupes naturels, thèse de doctorat inédite, U. de M., 1970.

FRENCH, J., RAVEN, B., Les bases du pouvoir social, in A. Lévy, (éd.): Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains, Paris: Dunod, 1968, (Collection: Organisation et sciences humaines).

LANDRY, Simone, Pouvoir, leadership et relations préférentielles dans un groupe de formation, thèse de maîtrise inédite, Université de Montréal, 1971.

McLEISH, J., MATHESON, W., PARK, J., The psychology of the learning group, London: Hutchinson University Library, 1973.

MAISONNEUVE, J., La dynamique des groupes, 2e éd. mise à jour, Paris: P.U.F., (Collection: "Que sais-je?"), 1969.

MUCCHIELLI, R., La dynamique des groupes, connaissance du problème, applications pratiques, Paris: Librairies Techniques / Entreprise Moderne d'Edition, (Collection: La formation permanente en sciences humaines), 1968.

PAGES, M., La vie affective des groupes, esquisse d'une théorie de la relation humaine, Paris: Dunod, (Collection: Organisation et sciences humaines), 1968.

WATZLAWICK, P., HELMICK-BEAVIN, J., JACKSON, D.D., Une logique de la communication, traduit de l'américain par Janine Marche, Paris, Seuil, 1972.

# PERSPECTIVES D'ANIMATION DANS UN GROUPE DE DISCUSSION

## ANNEXE 1

1- On a identifié seize fonctions souvent attribuées à un animateur ou attendues de la part de celui qui anime une discussion de groupe. Ces fonctions d'animation ont été groupées en quatre catégories:

- fonctions de CLARIFICATION se situant au plan du contenu des échanges, et visant à assurer une communication plus fidèle et plus valide entre les membres ainsi que le développement d'une démarche collective de pensée.
- fonctions de STIMULATION, en vue d'attiser le dynamisme du groupe et de maintenir son élan.
- fonctions de CONTROLE, dans le but d'éviter une dispersion des énergies du groupe et lui procurer un minimum de sécurité.
- fonctions de maintien d'un CLIMAT favorable où les individus sont respectés et qui légitimise la réalité socio-émotive.

Il peut arriver qu'un groupe nécessite des interventions de la part d'un animateur, dans ces quatre secteurs à la fois. Il peut arriver aussi que le rôle de l'animateur ne soit vraiment nécessaire que dans un seul de ces quatre secteurs. Il demeure toutefois extrêmement important que l'animateur soit constamment attentif à l'évolution du groupe selon chacun de ces niveaux. Le problème de certains animateurs est d'accorder trop d'importance à un seul de ces secteurs au détriment des autres. Parmi les raisons qui peuvent expliquer parfois pourquoi un animateur va privilégier tel secteur au détriment d'un autre, il y a le fait que jouer ces fonctions d'animation satisfait non seulement les besoins du groupe mais aussi des besoins personnels de l'animateur. Ainsi, un animateur préoccupé particulièrement par un besoin de logique et de clarté conceptuelle va peut-être se sentir plus à l'aise dans des fonctions de clarification. Une personne directive et impatiente peut être portée à jouer à l'excès des fonctions de stimulation.

Les fonctions de contrôle peuvent répugner aux personnes hésitantes à s'affirmer mais attirer ceux qui tolèrent difficilement l'imprévu et qui aiment s'assurer d'une certaine prise en charge des situations. Enfin, ceux qui se plaisent à "jouer au psychologue" ou qui fuient une certaine rigueur intellectuelle pourront être portées à trop privilégier les fonctions reliées au climat socio-émotif. Les quatre niveaux sont importants. Que l'animateur développe un style personnel d'animation en fonction de sa personnalité, tant mieux, en autant que ce style ne laisse pas les besoins insatisfaits du groupe devenir des obstacles majeurs.

2- Chacune de ces fonctions peut être jouée à un moment ou à un autre de l'évolution d'un groupe de discussion. Leur utilité reste conditionnelle: dans les groupes restreints ou ceux dont les membres ont accumulé une expérience commune considérable, certaines fonctions deviennent moins nécessaires. D'ailleurs, souvent dans ces groupes, il n'y a pas d'animateur attitré et les fonctions d'animation sont partagées plus ou moins implicitement entre les participants du groupe. Par contre, dans des groupes de discussion relativement larges, hétérogènes, nouveaux ou éphémères, il est utile et fréquent qu'une personne se voit confier explicitement le mandat d'animer le groupe. Si cette personne est présente uniquement à titre d'animateur, son rôle est relativement clair, dans ce sens qu'elle peut se consacrer totalement à exercer les fonctions d'animation telles que définies dans ce papier. Mais tout se complique si cette personne est appelée à assumer en même temps d'autres rôles: participant, professeur, expert, personne en autorité, etc. L'animateur pris dans cette multiplicité de rôles doit veiller à distinguer dans ses interventions, celles qui visent proprement à animer le groupe (i.e. des interventions qui pourraient tout aussi bien être faites par un autre animateur) et celles qui sont commandées par ses autres rôles (options personnelles, directives, transmission de connaissances, etc.). Pour diminuer la confusion qui peut

ainsi être créée chez les autres participants, il est souvent préférable d'avoir comme animateur un individu qui n'ait ni statut spécial, ni fonction particulière qui puissent compromettre le rôle attendu de lui.

3- L'animation peut être considérée comme une responsabilité que le groupe délègue à un de ses membres, afin de permettre aux autres une meilleure utilisation de leurs ressources. Une confusion se crée souvent au moment où l'on accorde aux fonctions d'animation un caractère de prestige qui en fait un symbole d'autorité, recrutant ainsi les personnes déjà placées en autorité ou en quête de pouvoir, mais attisant aussi les réactions typiques de compétition et d'opposition à l'autorité ou de dépendance.
Il est utile de considérer l'animation comme un rôle surtout fonctionnel et de considérer l'animateur comme possédant une certaine autorité morale que le groupe lui délègue au plan du fonctionnement du groupe, mais ne possédant pas en vertu de ce rôle une autorité spéciale au plan de l'évaluation des idées exprimées, ni une "grâce d'état" qui lui conférerait plus de compétence sur la matière du débat.

4- Un animateur a intérêt à se définir comme une personne qui consacre ses ressources à établir et maintenir dans le groupe des conditions de fonctionnement optimal.
Il a aussi intérêt à se percevoir comme complétant les ressources déjà présentes et actives à l'intérieur du groupe et comme favorisant leur développement; tant mieux si les membres du groupe jouent spontanément plusieurs des rôles traditionnellement attribués à un animateur. L'animateur officiel n'en a que plus de loisir à veiller à ce que d'autres fonctions importantes et possiblement négligées soient assumées au moment opportun, sinon par les membres, du moins par lui-même.
Par contre, si les membres ne sont pas en mesure, pour des raisons d'insécurité ou autres, d'ajouter à leur répertoire d'autres rôles que celui de participant, il appartient alors

à l'animateur désigné de compenser pour cette déficience temporaire du groupe et de prendre en charge les fonctions nécessaires d'animation, quitte à s'en départir au fur et à mesure que d'autres en viennent à partager son souci du fonctionnement du groupe.

5- Les fonctions d'animation telles qu'explicitées plus haut ont été conçues dans la perspective d'un groupe de discussion, i.e. un groupe réuni en vue d'un enrichissement ou d'un plaisir intellectuel et dont l'activité principale est l'échange, la production, le développement et l'analyse des idées.
Il est quelque peut différent d'un groupe de tâche, où la rencontre des gens trouve sa raison d'être dans l'accomplissement d'un travail commun, qui plus souvent qu'autrement, implique des décisions à prendre, des étapes à franchir et un aboutissement des discussions dans l'action. Ce genre de groupe exige de l'animateur des fonctions additionnelles, comme par exemple de veiller à ce que les décisions prises par le groupe soient des décisions valides, ce qui implique d'avoir pris le temps de recueillir l'information nécessaire, les opinions de tous, de considérer les alternatives, d'anticiper les conséquences, de tester le "consensus", de favoriser les compromis, etc.
Ceci peut devenir un processus fort long et onéreux et ainsi, s'ajoute au rôle de l'animateur la préoccupation de maintenir un équilibre relatif entre d'un côté l'application d'un idéal démocratique et de l'autre, les exigences de la tâche et les pressions du temps.

## FONCTIONS D'ANIMATION DANS UN GROUPE DE DISCUSSION

### CLARIFICATION

1. Susciter une définition commune des objectifs poursuivis par le groupe, de l'orientation qu'il se donne et du vocabulaire qu'il emploie vérifier auprès des membres à quel point ils ont une perception commune du problème.

2. Reformuler ou reprendre dans d'autres termes l'intervention d'un participant; l'expliciter ou l'illustrer par un exemple, particulièrement si l'on croit que l'intervention n'est pas saisie de la même façon par tous.

3. Relier les interventions entre elles; clarifier les similarités et les différences entre les idées exprimées; relever les insconsistances apparentes; établir le lien entre les diverses interventions successives ou les rattacher chacune au courant général des idées exprimées.

4. Faire le point; résumer les diverses idées développées jusqu'à présent; retracer les étapes dans l'évolution de la discussion; dégager les divers courants de base; suggérer une réorientation s'il y a lieu.

STIMULATION

5. Questionner; soumettre à l'ensemble des participants des interrogations reliées au problème discuté; provoquer les échanges s'il y a lieu.

6. Susciter la participation d'individus en particulier sous mode de questions ou de reflets.

7. Stimuler la discussion et la faire rebondir en relevant des idées déjà émises, en se faisant "l'avocat du diable".

8. Valoriser la démarche collective du groupe en mettant en relief l'objectif commun, le progrès accompli, l'utilité des échanges, etc.

CONTROLE

9. Maintenir les discussions à l'intérieur du cadre proposé; relier autant que possible les digressions apparentes au problème central.

10. Proposer si nécessaire des procédures de discussion; rappeler les procédures convenues(ex:durée de la discussion) ou tacites (ex: ne parler qu'un à la fois).

11. Favoriser que tous aient une chance égale de participer; réfréner ceux qui ont tendance à monopoliser; faciliter les interventions amorcées par les "silencieux".

12. Rétablir un minimum d'ordre et de cohérence dans les moments de confusion ou d'excitation, en canalisant l'attention du groupe sur un point commun; si nécessaire, faire "l'agent de circulation" aux heures de pointe.

## MAINTIEN D'UN CLIMAT FAVORABLE

13. Communiquer un intérêt relativement égal à chaque intervention de chaque participant. Eviter au groupe d'ignorer ou de rejeter prématurément une idée émise.

14. Etre à l'écoute des sentiments personnels que les membres éprouvent au cours de la discussion et faciliter leur expression s'il y a lieu.

15. Faire part de certaines observations sur le déroulement de la discussion et inviter le groupe au moment propice à marquer un temps d'arrêt pour évaluer son mode d'opération et son degré de satisfaction.

16. Guider le groupe dans une approche constructive et sécurisante en face des conflits; faire clarifier s'il y a lieu les sources de tension; distinguer dans les différences d'opinion le contenu des idées et la charge agressive qui peut y être associé.

NOTE

* Ce texte est reproduit avec l'autorisation de l'auteur, André Carrière, Centre d'étude des Communications.

# TROIS GENRES D'ANIMATEURS

## ANNEXE 2

GRILLE D'ANALYSE

Le tableau qui suit est schématique et un peu caricatural. Dans la réalité, personne n'a de personnalité aussi tranchée. Chacun y mettra les nuances appropriées.

André Beauchamp, Roger Graveline, Claude Quiviger, Comment animer un groupe, pp. 32-35.

**Aspects relevant du rôle de l'animateur**

**Cadre de la rencontre (local, tables, chaises ...)**

**Choix de l'objectif**

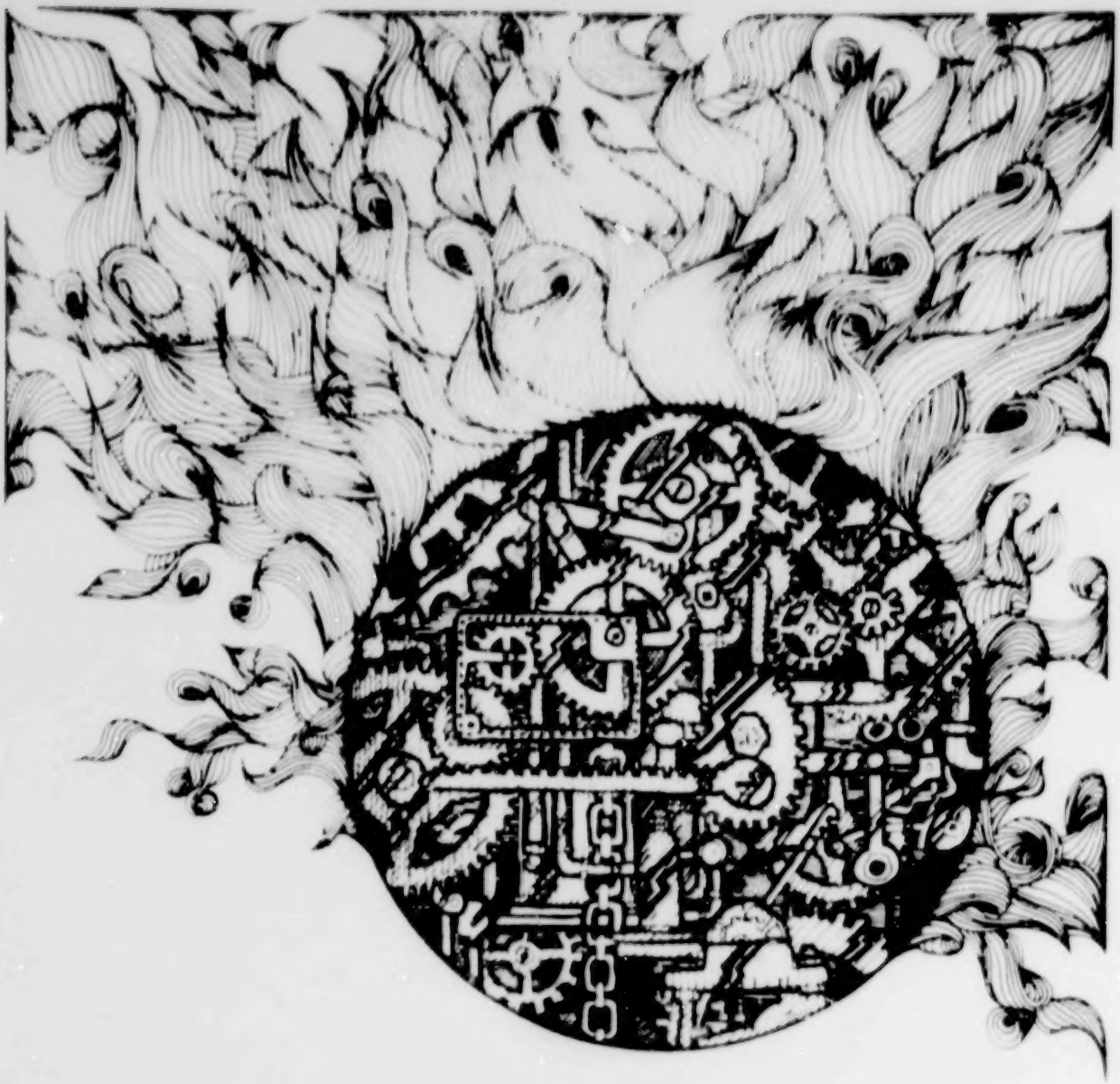
**Choix des procédures et des activités**

**Relations dans le groupe**

**Participation**

**Evaluation**

| Animateur autoritaire | Animateur démocratique | Animateur débonnaire |
|---|---|---|
| Prévoit tout à l'avance. N'en discute guère avec le groupe | Prévoit certaines choses à l'avance. En discute avec le groupe pour faire des améliorations ou des changements selon les désirs exprimés | À [illegible] le lieu de rencontre, prévoit à peu près rien |
| Appelle le groupe à discuter d'un objectif déjà choisi et qu'il ne soumet pas au choix de celui-ci. Par la suite, très strict sur la fidélité à cet objectif tel que lui le comprend. En cas de désaccord dans le groupe, tend à imposer sa perception. | Demande au groupe de formuler ses objectifs, aide le groupe à choisir de la façon la plus éclairée. C'est le groupe qui décide.<br><br>Une fois le choix fait, maintient fermement le groupe dans l'objectif choisi. Donne à chacun sa chance d'exprimer sa perception de [illegible] | Ayant posé la question de façon très générale, laisse le groupe aller à sa guise. L'objectif retenu risque de n'être pas vraiment choisi par le groupe, mais imposé aux autres par les leaders naturels du groupe. D'où de frustrations chez certains membres du groupe. |
| Prévoit à l'avance les procédures et activités. En informe le groupe, mais sans demander d'autres suggestions. N'accepte pas de déviance . . . ce qui provoque souvent des départs. | Propose un éventail de procédures et d'activités possibles. En sollicite d'autres. Aide le groupe à faire son choix. Une fois le choix fait, maintient le groupe dans ce choix de façon ferme et souple. | Ne pense guère à proposer des procédures et des activités. S'il le fait, c'est de façon très vague. Le groupe est «réquisitionné» par les leaders, même si cela ne convient pas à tous. D'où des frustrations chez certains. |
| Membres du groupe centrés sur l'animateur, mais peu de communication entre eux. Climat tendu à la longue, mais on a l'impression d'être efficace. Beaucoup d'hostilité et d'agressivité. Certains membres sont transformés en boucs émissaires. | Communication à multiples sens, de l'animateur aux membres, des membres entre eux et vice-versa, après un départ qui a pu paraître lent, s'installe un climat détendu de confiance et d'amitié, source de véritable efficacité. | Climat de «happening» par moments. Formations de clans. Isolement de certains membres. Impression de tourner en rond et de perdre son temps. |
| L'animateur mène tout, fait tout, règle tout. Les membres font ce que l'animateur leur dit de faire, sans initiative de leur part. | L'animateur remplit son rôle d'animateur, les autres jouent leur rôle de membres. Répartition des tâches. Tâche accomplie. Tous les membres prennent des initiatives et ont [illegible] responsabilités. | L'animateur laisse faire. Initiatives de certains membres (leaders); passivité des autres. |
| L'animateur a tendance à [illegible] l'évaluation et à ne pas lui accorder d'importance. S'il y est obligé, il impose sa façon à lui de la faire et évite les remises en question de son rôle et de ses attitudes. Il a plutôt peur des réactions du groupe. | L'animateur attache une grande importance à l'évaluation. Il en choisit les mécanismes avec le groupe de façon à ce que tous les domaines possibles soient évalués. Il n'en a pas peur, car même en cas d'évaluation négative de ses attitudes par le groupe, il y voit avant tout une occasion de se perfectionner. | L'animateur ne pense pas à l'évaluation. S'il le fait, c'est de façon très générale et superficielle. Ce qui finalement n'apprend rien à personne. |

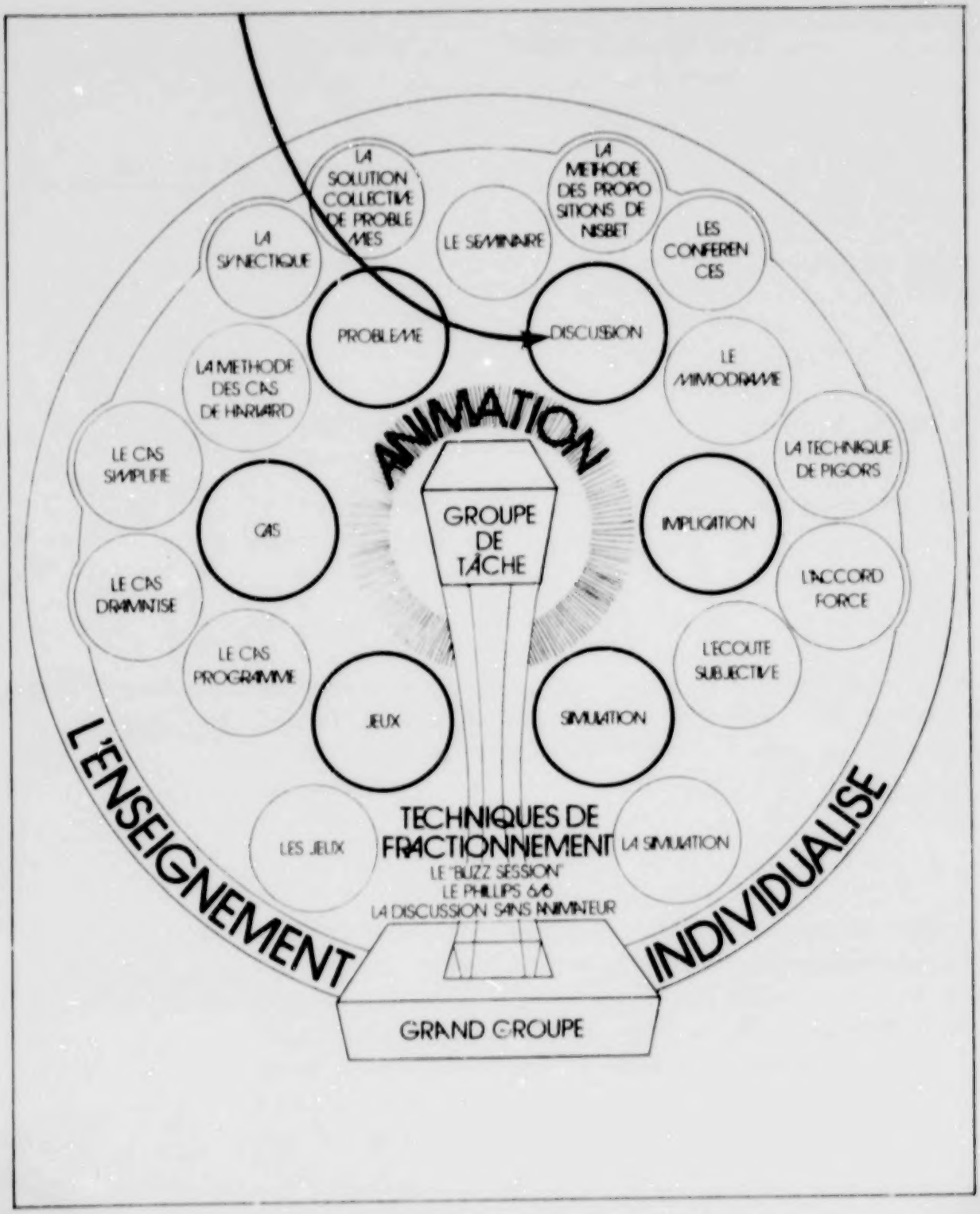


3

# LA STRUCTURE DE LA DISCUSSION

JEAN-MARC LECLERC

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Structure de la discussion | 1 |
| L'étude de cas | 3 |
| La rencontre des chercheurs spécialisés | 6 |
| Le fractionnement des grands groupes | 7 |
| Méthodes et techniques de discussion; relevé des variantes | 8 |

# LA STRUCTURE DE LA DISCUSSION

Nous présentons ici un groupe de méthodes et de techniques de discussion en groupe, réunies à cause d'une série de constantes permettant d'affirmer qu'elles sont des variantes d'une structure commune dont la chaîne des éléments est:

| I | II | III | IV | V |
|---|---|---|---|---|
| PRESENTATION DU THEME | ANALYSE ET FORMULATION | INVENTION DES SOLUTIONS | CONFRONTATION | JUGEMENT ET CHOIX |

I PRESENTATION DU THEME

Le THEME est: tout sujet proposé à l'attention du groupe pour être débattu.

La "Présentation" peut se faire de toutes les façons possibles: exposé oral, texte écrit, film, etc..

II ANALYSE ET FORMULATION

Dès cette phase, le sujet appartient au groupe, qui en fait l'analyse afin d'en saisir les données essentielles et de formuler les pistes de recherche. Le groupe s'attache à toute opération de définition du problème.

III INVENTION DES SOLUTIONS

Solutions pourrait s'interpréter au sens plus large de: réponses à la question du début. Même si le thème est présenté sous forme d'exposé et présente des solutions ou des réponses, il reste qu'un groupe invente presque nécessairement des solutions différentes de celles données dans l'exposé. Dans ce cas extrême, l'invention existe toujours mais de façon implicite alors que, dans la solution de problèmes, elle est explicite. Ex.: l'étude de cas.

IV CONFRONTATION Cette phase comprend à la fois et souvent en chevauchement: la comparaison des solutions, leur validation, leur contestation.

Souvent et indûment, la confrontation s'exerce parallèlement à l'invention des solutions.

V JUGEMENT ET CHOIX C'est, d'une façon générale, toute conclusion à laquelle arrive le groupe. Il y a donc choix d'une ou plusieurs propositions obtenant l'assentiment du groupe. Dans le cas d'un problème, cette proposition peut être une solution; ce peut être aussi une décision ou une conclusion imposée par une démarche logique.

L'énumération des cinq événements ou éléments majeurs d'une discussion bien conduite donne à entendre que cet ordre séquentiel idéal n'est respecté que si le professeur possède bien sa technique d'animateur. D'où, l'absolue nécessité d'être conscient des phénomènes décrits au no. 2: LE GROUPE DE TACHE et de saisir le bien-fondé des techniques exposées au no. 3: L'ANIMATION.

Logiquement, les méthodes et techniques de discussion contenues dans ce DOSSIER s'articulent autour de trois concepts: L'étude des cas, La rencontre des chercheurs spécialisés, Le fractionnement des groupes.

## L'ETUDE DE CAS

La méthode de Harvard est le classique de l'approche concrète par le cas. Elle a une philosophie de l'éducation, une longue tradition et une application universelle. Elle est devenue un art et donne lieu à une recherche abondante, dont témoigne une longue bibliographie.

C'est un instrument pensé pour le travail en profondeur, pour la course de fond. La technique en est simple, ce qui ne lui enlève ni sa rigueur académique ni sa valeur pédagogique. La méthode des cas est à la pédagogie ce qu'est le quatuor à la composition musicale: la forme de l'essentiel. Elle est, avec le séminaire, l'instrument de la maturité.

C'est autour de ce concept que devrait s'articuler le groupe des méthodes qui abordent l'étude des cas. Dans le cadre d'une initiation à la méthode des cas et ayant en vue de partir des formules simples pour en arriver à la méthode de Harvard, voici dans quel ordre pourraient se présenter les différentes méthodes et techniques touchant l'étude des cas.

1 LA SOLUTION DE PROBLEMES
2 LA METHODE DU CAS SIMPLIFIE
3 LE CAS PROGRAMME
4 L'OMISSION D'ELEMENTS IMPORTANTS
5 METHODE DU CAS DRAMATISE
6 L'INCIDENT CRITIQUE
7 LE JEU DE ROLES
8 LA SYNECTIQUE
9 L'ACCORD FORCE (Irving Lee)
10 L'ECOLE PROJECTIVE (Martin Maloney)
11 METHODE DES CAS DE HARVARD

Nous avons donc ici un ordre d'entrée en scène. Il va de soi que, une fois en scène, une technique peut y rester. Son emploi devient une question de style, de virtuosité, de respect du groupe et d'adaptation aux types de cas.

LA SOLUTION DE PROBLEMES

Dans la méthode de la Solution de Problèmes, les donnéees essentielles ont déjà été abstraites, de sorte que le groupe part de la définition correcte du problème. C'est donc une première initiation à un problème bien formulé, c'est-à-dire dépouillé de l'accessoire et contenant tous les éléments importants.

LA METHODE DU CAS SIMPLIFIE

Du problème aux données déjà abstraites, on passe au cas dont on donne maintenant les faits concrets. Les participants doivent dorénavant abstraire eux-mêmes les donnéees mais la tâche leur est facilitée parce que seuls leur sont donnés les faits essentiels.

LE CAS PROGRAMME Technique de Dailey

Dans la méthode du Cas Programmé, on interrompt le récit du cas pour faire prévoir la suite des événements. Cette technique entraîne à l'analyse en soulignant les relations de causalité entre les divers éléments intercurrents.

L'OMISSION D'ELEMENTS IMPORTANTS Pigors: Incident Critique

L'omission d'éléments importants dans la présentation du cas oblige les participants à compléter les données en demandant tout ce qui est essentiel. Nous en sommes déjà à une forme plus complexe d'analyse.

METHODE DU CAS DRAMATISE

Cette présentation oblige maintenant l'étudiant à passer de la réalité-concrète-telle-que-vécue-devant-lui, aux données essentielles du cas. Cette première difficulté s'ajoute à celle de la lecture correcte du langage dramatique: scène, film, dialogue radiophonique.

L'INCIDENT CRITIQUE technique de Pigors

La méthode de l'Incident Critique consiste, pour une part, à chercher la solution au cas en posant la question: "Qu'auriez- vous fait à la place de...?" C'est une technique d'implication qui joue sur un double plan: elle permet d'exprimer la solution en termes concrets et existentiels: "J'aurais..."; en second lieu, parce qu'elle implique personnellement, elle fait comprendre un aspect essentiel du cas: sa texture conrète et personnelle.

LE JEU DE ROLES/ MIMODRAME

C'est une mise en situation: "Vous êtes P.D.G.. Discutez avec le directeur du mouvement ouvrier." Nous sommes à un niveau plus profond d'implication. C'est l'ici et le maintenant.

LA SYNECTIQUE

En affirmant la valeur de l'imagination libérée de ses contraintes "rationnelles", la Synectique donne droit de cité à la méthode de tous les grands inventeurs: l'analogie qui, opérant au niveau de l'intuition, est source de solutions originales et audacieuses.

L'ACCORD FORCE
Technique d'Irving Lee

Si, dans un groupe, la confrontation des solutions a valeur académique et pédagogique, c'est à la seule condition de pouvoir passer du niveau de conscience conflictuelle (détruire l'autre pour survivre) à celui de conscience dialectique (coexister en complémentarité). L'accord forcé consiste, pour un participant, à s'attacher uniquement à comprendre le point de vue de l'autre en le reformulant dans les mots suivants: "Si j'ai bien compris, vous avez voulu dire que...". C'est donc une initiation à percevoir toute la qualité des autres points de vue et leur utilité dans l'analyse et la solution du cas.

L'ECOLE PROJECTIVE
Martin Maloney

L'écoute projective augmente les exigences d'un cran, en demandant aux participants d'aller jusqu'à fonder des opinions contraires aux leurs: chacun doit défendre une opinion qui n'est pas la sienne et cependant la présenter d'une manière convaincante pour les opposants et acceptable pour ceux qui la partagent.

METHODE DES CAS DE HARVARD

C'est la méthode classique: le cas concret imprimé, avec tous ses détails et exigeant, de la part des participants, une analyse patiente, rigoureuse, raffinée, élaborée dans un réel dialogue impliquant à fond les participants.

## LA RENCONTRE DES CHERCHEURS SPECIALISES

Le séminaire est à la recherche universitaire spécialisée ce qu'est le "Harvard Case System" à l'étude des cas: un classique avec une philosophie, une longue tradition et des exigences d'austérité, de patience, de recherche de l'essentiel.

C'est au séminaire que se rattachent naturellement la méthode des conférences et la méthode des propositions de Nisbet.

Un séminaire et une série de conférences sont deux formules de rencontres entre spécialistes mais, en pratique, le séminaire est réservé aux recherches scientifiques spécialisées, tandis que la notion de "conférence" s'applique à toute rencontre pour examiner des sujets particuliers, d'ordre intellectuel ou pratique. On organise une conférence pour échanger des points de vue, alors qu'on s'inscrit à un séminaire pour étudier, avec d'autres, un sujet spécialisé sous la direction d'un expert.

La méthode des propositions de Stanley Nisbet est une technique de Séminaire. Elle fait partie de ce dossier parce qu'elle a valeur d'étude. Les professeurs qui l'ont utilisée ont vu leurs étudiants apprendre à serrer la formulation de leurs idées, à étayer leurs affirmations, à fonctionner à l'intérieur de contraintes de temps et à subir une analyse critique intransigeante - toutes aptitudes propres à amener une vraie participation au séminaire.

## LE FRACTIONNEMENT DES GROUPES

Trois méthodes sont souvent présentées comme des formules de fractionnement des grands groupes. Cette définition descriptive est partielle et ne rend pas compte de l'esprit de ces formules. En effet, s'il y a fractionnement, c'est pour qu'il y ait communication. Et, pour cette raison, il faudrait parler de "méthodes de dialogue au niveau des grands groupes (30 et plus)". "Si la masse devient une masse de cellules, la communication est possible: en premier lieu, à l'intérieur de la masse, et ensuite, de la masse à un interlocuteur: autre masse, petit groupe, ou personne -- conférencier, par exemple." (Roger Mucchielli)

Comprises dans cet esprit, et utilisées méthodiquement par des animateurs compétents, ces trois techniques, couplées, peuvent établir un dialogue authentique au niveau d'une masse de 400 personnes.

Voici un exemple de séquence où elles seraient employées:

9:00 Présentation du thème par le conférencier.
9:15 "Buzz Session": 40 groupes de 10 personnes.
9:30 Rapports des 40 leaders en plénière.
10:15 Réaction du conférencier.
10:45 Pause.
11:00 Discussion sans animateur: 50 groupes de 8 personnes.
11:45 Rapports des 50 groupes.
12:00 Réponse du conférencier.
12:30 Fin de session.

On aura remarqué que, moyennant quelques modifications mineures, cette séquence n'est qu'une disposition parmi des dizaines possibles...

En examinant le tableau ci-contre, on verra que toutes les méthodes de discussion abordées dans ce dossier ont essentiellement la même structure.

Les variantes introduites sont:

- Des différences d'importance données à l'une ou l'autre phase du processus. Ex.: insistance sur l'analyse.
- Des améliorations techniques d'une phase. Ex.: l'Accord forcé.
- Des différences de style n'engagent ni l'importance des phases ni leur qualité technique. Ex.: présentation "dramatique".

Par les différences de style et les améliorations introduites, on voit que toutes les phases de la discussion ont été abordées par la recherche des dernières années.

En principe, toutes les améliorations apportées pourraient s'intégrer à une sorte de modèle perfectionné s'adressant évidemment à des groupes parfaitement entraînés, sous la direction d'animateurs polyvalents et ultra-qualifiés. Quoique théoriquement possible, un tel modèle est rarement applicable, à cause de la complexité de sa perfection.

Tout professeur expérimenté inventera tôt ou tard son propre modèle de discussion d'après son style et ses possibilités techniques, y intégrant les secrets du métier. C'est d'ailleurs ici que se retrouve l'art d'enseigner proprement dit.

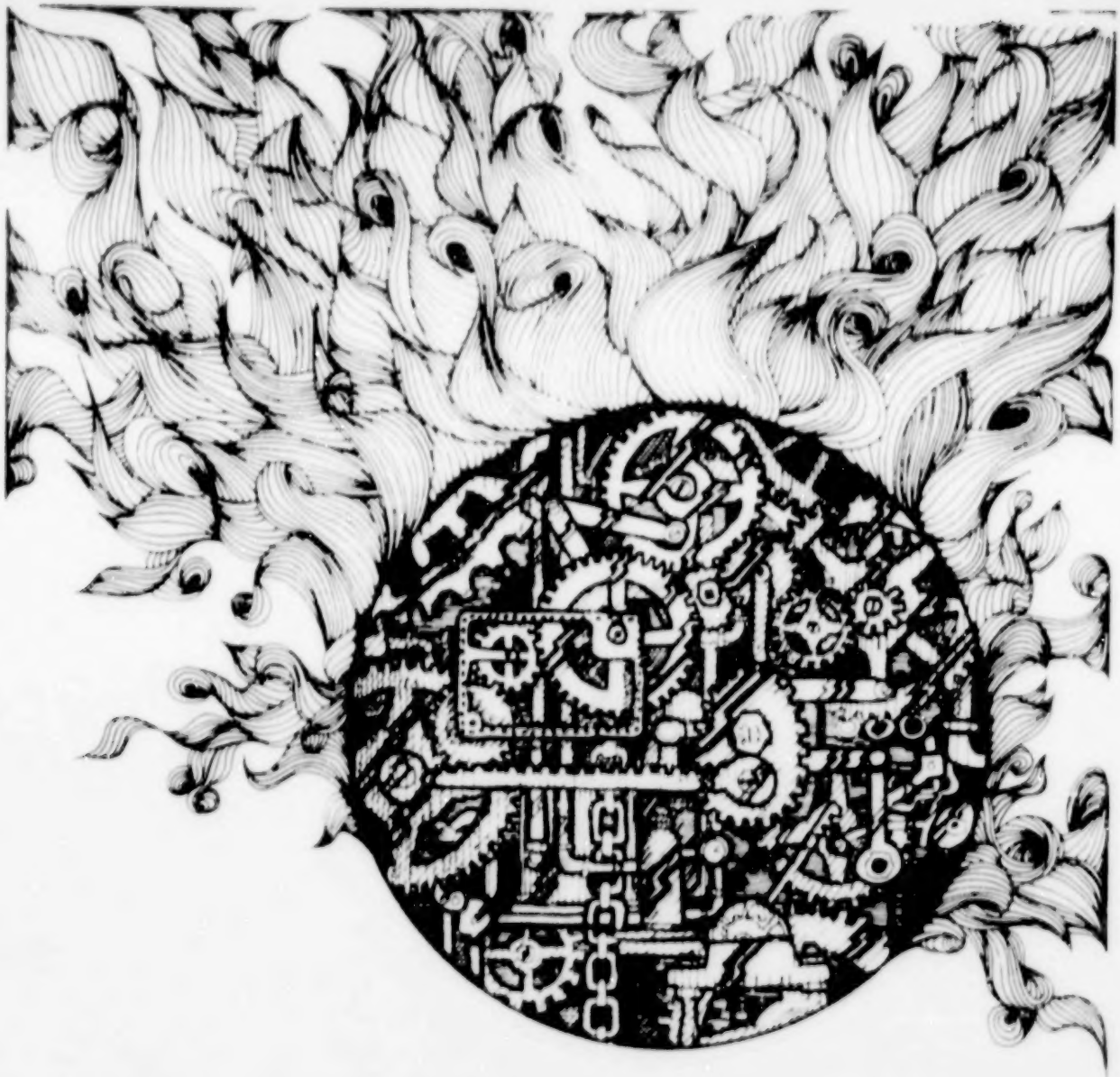
# METHODES ET TECHNIQUES DE DISCUS
# RELEVE DES VARIANTES

| | | PRESENTATION DU TEXTE | ANALYSE ET FORMULATION |
|---|---|---|---|
| CAS | METHODE DES CAS DE HARVARD | cas tiré d'archives, réel, avec tous ses détails / imprimé | analyse poussée |
| | LE CAS SIMPLIFIE | imprimé / ne contient que les détails essentiels | très rapide / va à l'essentiel |
| | LE CAS DRAMATISE | présenté sous forme de scène vécue: film, vidéo, bande sonore / les détails sont imprimés pour qu'on puisse s'y référer. | analyse poussée |
| | LE CAS PROGRAMME | | interruptions calculées dans la présentation, avec vérification de la compréhension par la question: "quelle est la suite logique?" |
| PROBLEME | LA SOLUTION COLLECTIVE DE PROBLEMES | thème présenté sous forme de problème réel ou hypothétique, concret ou abstrait | |
| | LA SYNECTIQUE * | problème réel d'un expert | chacun formule le problème tel que compris / période de questions |
| DISCUSSION | LE SEMINAIRE | assumée personnellement par l'étudiant / question académique spécialisée / sous forme d'essai | faite par l'étudiant qui présente l'essai, avec analyse critique de la part des autres participants |
| | LA METHODE DES PROPOSITIONS DE NISBET | propositions à faire adopter / recherche spécialisée | faite par l'étudiant qui présente l'essai, avec analyse critique de la part des autres participants |
| | LES CONFERENCES | soit un sujet, soit un problème | |
| IMPLICATION | LE MIMODRAME * | | |
| | LA TECHNIQUE DE PIGORS | cas imprimé / des détails importants sont omis intentionnellement / fait spécialement pour être complété | analyse sur-développée, dans le but d'apprendre à trouver l'information nécessaire |
| | L'ACCORD FORCE | | |
| | L'ECOUTE SUBJECTIVE | | |
| FRACTIONNEMENT | LE "BUZZ SESSION" | sujet, point controversé ou problème | bref, intensif / minimum de formalités / minimum de structures |
| | LE PHILLIPS 6/6 | cas imprimé / contient tous les détails | séquence de 6 minutes, en alternance: en groupes, avec ou sans animateur / groupes imposés: maximum: 6 / introduction de la dialectique groupe-groupe / séquence: groupes, plénières, groupes, etc... |
| | LA DISCUSSION SANS ANIMATEUR | sujet, point controversé ou problème | |

Note: * dossier à venir

# SION

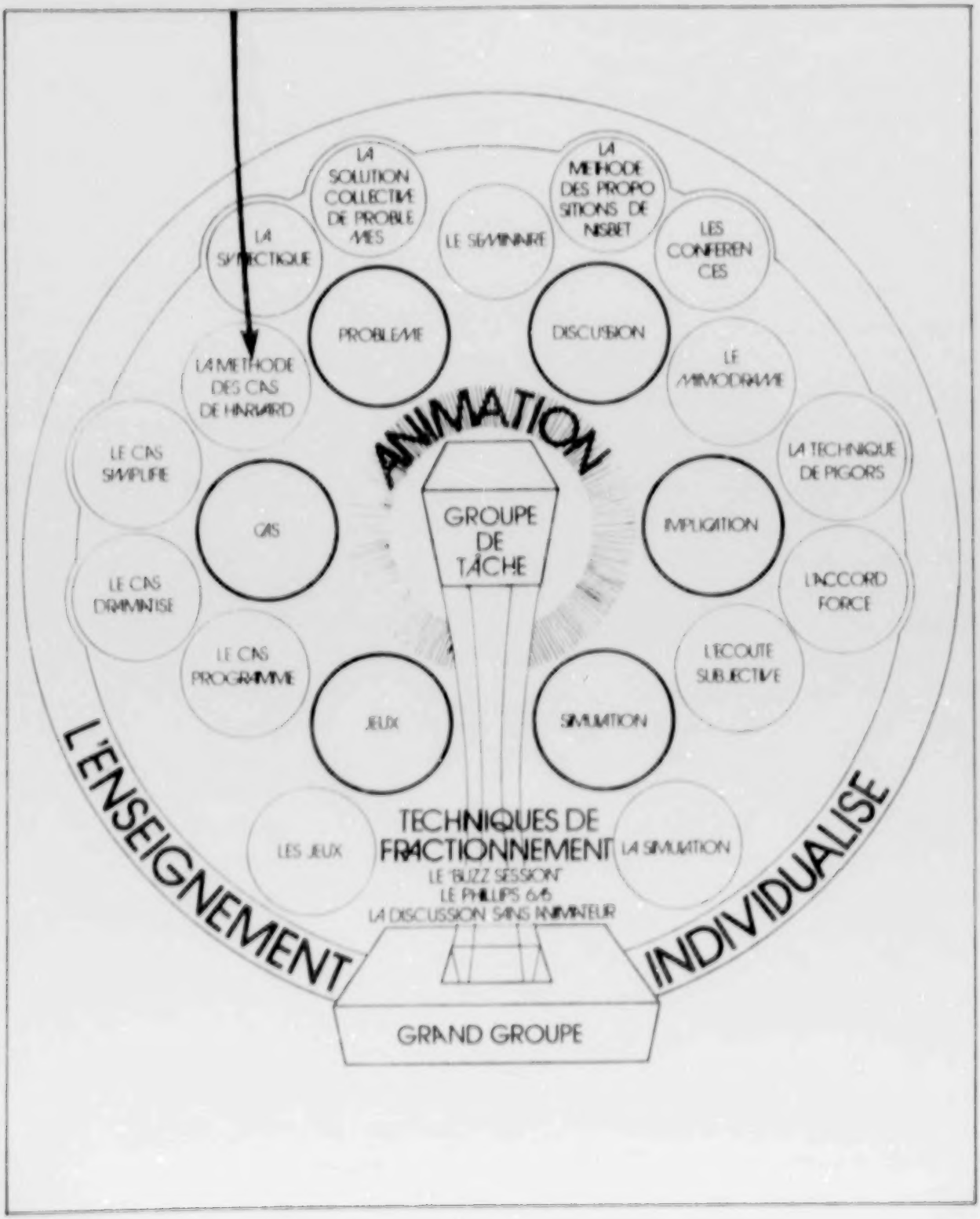
| !!MENTION DES SOLUTIONS | CONFRONTATION | CHOIX |
|---|---|---|
| possibilité de mimodrame | | solution de groupe |
| très rapide / va à l'essentiel | très rapide / va à l'essentiel | très rapide / va à l'essentiel |
| possibilité de mimodrame | | |
| | | |
| | | solution de groupe |
| techniques de l'analogie / développement de l'activité créatrice comme telle / mise en état de créativité | aucune discussion, mais apports toujours positifs | laissé à l'expert |
| faite par l'étudiant qui présente son essai | commentaires et analyse critique, après l'essai | libre / ouvert |
| faite par l'étudiant qui présente son essai | tentative de faire l'unanimité sur les propositions | les propositions sont inscrites au livre des minutes, et signées par les membres du groupe / les dissidences sont notées |
| | | |
| le jeu de rôles, le test de situations | le jeu de rôles / le test de situations | |
| formule imposée: "qu'auriez-vous fait à la place de...?" mimodrame possible | | |
| | "si je comprends, vous voulez dire que..." | |
| | chacun doit présenter le contraire de son point de vue de façon convaincante | |
| style "raid" / bref / intensif / minimum de formalités et de structures | bref / intensif / minimum de formalités et de structures | le choix des solutions n'entre pas dans les objectifs du Buzz Session |
| séquence de 6 minutes, en alternance: avec ou sans animateur / groupes imposés: maximum 6 / introduction de la dialectique groupe-groupe / séquence: groupes, plénières, groupes, etc... | séquences de 6 minutes, en alternance: avec ou sans animateur / introduction de la dialectique ou confrontation groupe-groupe / séquence: groupes, plénières, groupes, etc... | la solution exprime un consensus après une maturation par la discussion |
| dialectique groupe-groupe | introduction de la dialectique groupe-groupe | |



# 4 LA METHODE DES CAS DE HARVARD

ROGER MUCCHIELLI
JOSEPH OLIVESTEAD

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 2 |
| Théorie sous-jacente | 3 |
| Exigence de temps | 4 |
| Le professeur | 4 |
| Les participants | 5 |
| Instruments de travail | 6 |
| Equipement et locaux | 6 |
| Préparation | 6 |
| Scénario | 7 |
| La méthode des cas: formation du diagnostic | 8 |
| Un embarquement | 10 |
| Elaboration et rédaction d'un cas | 11 |
| Bibliographie | 14 |

# LA METHODE DES CAS DE HARVARD

## INTRODUCTION BREVE DESCRIPTION

ORIGINE HARVARD BUSINESS SCHOOL

Telle que nous la connaissons (dans l'enseignement) la méthode des cas est née dans les écoles de droit, où les étudiants apprennent à partir de l'analyse de cas réels qui se produisent en cour. Plus tard, la méthode a été adoptée par le Harvard Business School, où la majeure partie du programme est maintenant basée sur une approche par cas. C'est l'orientation prise à Harvard qui sous-tend la majorité des utilisations actuelles de cette méthode. L'approche repose sur un système très structuré, qui comprend la préparation d'un cas, l'animation de la discussion et la méthode d'analyse.

QU'EST-CE QU'UN CAS?

Le modèle le plus courant est le suivant: un cas est la consignation écrite d'un problème ou d'une interrogation auquel quelqu'un a déjà réellement été confronté. Le problème est situé dans son contexte général incluant des faits, des opinions et des préjugés à partir desquels on doit prendre des décisions. On présente les cas aux étudiants pour fins d'analyse approfondie, de discussion ouverte et de prise de décision finale concernant l'action qui devrait être entreprise. Le plus fréquemment, les cas sont soumis d'avance aux étudiants pour qu'ils aient la possibilité d'en faire une analyse soignée. Ensuite, le cas est discuté en classe et le professeur sert alors d'animateur de la discussion. On peut aussi demander aux étudiants de remettre leurs analyses par écrit.

Dans la méthode de Harvard, un cours se limite habituellement à l'analyse et à la discussion du cas. A l'occasion, on exige des lectures supplémentaires. Dans la pratique la plus stricte de la méthode de Harvard, on ne présente ni théorie, ni principes généraux. Cependant, certains utilisateurs ont eu recours à des cours magistraux de façon à fournir un cadre de référence qui permette de mieux situer les problèmes que posent les cas.

ROLE DU PROFESSEUR

Dans l'utilisation de la méthode, le rôle du professeur ou du moniteur est de présenter les cas à discuter, d'agir comme un membre responsable du groupe dont les fonctions sont de stimuler les étu-

diants à une pensée structurée et de conduire la discussion vers les points importants en intervenant et en posant des questions. Le professeur ou le moniteur peut, s'il le veut, prendre une position finale quant aux points de vue qui ont été exprimés.

Selon les impératifs de la méthode de Harvard, il est nécessaire que le professeur adopte une attitude et joue un rôle non-directifs, qu'il garde pour lui ses opinions personnelles en cherchant constamment à créer une atmosphère ouverte dans le groupe. Son seul souci concerne la qualité de la pensée des étudiants et la nécessité d'obtenir des étudiants une analyse du problème la plus profonde et la plus mûre possible. Un postulat fondamental veut que l'individu apprenne et se rappelle davantage ce qu'il a découvert par lui-même. En conséquence, la fonction du professeur n'est pas de donner des réponses mais d'aider l'étudiant à développer ses capacités d'analyse.

La Méthode des Cas (le Harvard Case System) est devenue aujourd'hui le classique de l'étude de cas. Par sa longue tradition, sa rigueur méthodologique, et l'abondance des publications qui s'y rattachent, elle fait autorité. Les autres formules ou méthodes d'étude de cas n'ajoutent rien à sa syntaxe et ne font que développer l'un ou l'autre aspect de son approche.

"Dans son principe, elle consiste à:
- Faire étudier par un groupe,
- au cours d'une longue succession de séances,
- des situations-problèmes concrètes,
- présentées avec leurs détails réels,
- et à provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin, une recherche des solutions efficaces".
(Roger Mucchielli)

---

USAGE RECOMMANDE (Roger Mucchielli)

---

- La Méthode des Cas amène les étudiants à développer des habiletés de diagnostic.
- Après une longue période de pratique de l'analyse de cas, un étudiant s'habitue à une approche factuelle et positive des

problèmes: il est toujours axé sur la recherche des faits.

- Selon Benne, des discussions de cas bien conduites peuvent, avec le temps, élargir le répertoire de cadres diagnostics d'un étudiant et ce dernier peut développer un certain nombre des attitudes nécessaires pour poser un diagnostic précis et fiable, dont la capacité de mettre provisoirement de côté sa propre opinion, l'acceptation de la diversité des gens et des situations et l'aptitude à reconnaître la complexité des comportements des individus, des groupes et des organisations.

- En bref, la réalisation majeure de la méthode de Harvard paraît être le développement de la capacité à résoudre des problèmes, en même temps qu'une conscience plus grande des facteurs dont on doit tenir compte dans l'approche de cas problèmes.

- De plus, en faisant l'expérience de confronter ses idées avec celles des autres, un étudiant peut acquérir une plus grande tolérance vis-à-vis des ambiguïtés des situations de la vie réelle.

LIMITES DE LA METHODE

Il y a aussi certaines limites inhérentes à la méthode de Harvard. Par exemple, on ne peut aisément reproduire dans tous ses détails la qualité du déroulement des événements réels. La vérité des cas est ainsi diminuée. Un problème plus critique vient du fait que les cas soumis à l'analyse concernent le comportement de quelqu'un d'autre. De cette façon, l'étudiant s'engage dans une analyse plutôt rassurante et impersonnelle d'une situation dont il n'est pas un participant réel. Le diagnostic risque de demeurer purement intellectuel. La Méthode Des Cas ne permet pas à un étudiant de vérifier dans l'action les conséquences, et pour lui et pour les autres, des analyses qu'il fait. Finalement, comme dans le cas de la méthode des conférences, la méthode de Harvard ne permet pas d'acquérir des aptitudes de base pour l'apprentissage et la pratique des habiletés reliées à l'action.

## THEORIE SOUS-JACENTE

L'expérience démontre que la pensée autonome, le jugement, les habiletés à résoudre des problèmes et une approche factuelle des situations se développent chez les étudiants quand ils sont placés devant des situations réelles et qu'ils doivent soumettre leurs

analyses à la critique de leurs collègues.

Dans la mesure où une activité réelle de la vie courante est en cause il y a peu de réponses toutes faites. Chaque situation est une situation nouvelle. Un jugement éclairé exige donc une compréhension créatrice. Habituellement, un individu ne disposera pas de tous les faits et de tous les points de vue, et ainsi il n'y a pas de "meilleure réponse". De la même manière, ce dont on a le plus besoin est l'habileté à aller chercher l'information disponible, à dégager les faits pertinents et à prendre de bonnes décisions par rapport à ces faits.

Cette position s'oppose à l'affirmation de l'enseignement traditionnel selon laquelle il est possible de transmettre le savoir d'une manière utile par le recours à un processus simple de transmission d'information, par exemple, un cours. Aucune information en elle-même, que ce soit de la théorie ou des faits, n'améliore la compréhension et le jugement ou encore n'augmente l'habileté à agir de façon sage dans des conditions de responsabilité réelle. Les tenants de la méthode des cas soutiennent qu'on doit amener les étudiants à une pensée autonome et à un jugement responsable en les confrontant à des situations réelles et en soumettant leurs analyses à la critique de leurs collègues. La méthode des cas amène les étudiants à assumer la responsabilité de leurs affirmations en les forçant à utiliser leur propre savoir et leur propre capacité de compréhension. On y arrive en leur inculquant une approche factuelle et positive des problèmes, approche qu'on souhaite voir devenir une manière caractéristique de penser.

## TECHNIQUE

### EXIGENCES DE TEMPS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 1 heure | 2 heures | 3 heures |

### LE PROFESSEUR

* LE RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS
  - Au maximum un professeur par 20 étudiants.
  - La présence d'un professeur est nécessaire pour chaque discussion de groupe.

* MAITRISE DU CONTENU

- Le professeur doit être très compétent.
- Le rédacteur du cas doit aussi être très compétent.
- Du point de vue de la gestion de l'enseignement, la méthode de Harvard possède certains avantages. Entre autres, les professeurs n'ont pas besoin d'être experts dans la rédaction de cas. Les cas peuvent être préparés par des spécialistes et utilisés par différents professeurs. On peut même fournir à ceux-ci les analyses de cas déjà préparées, ce qui leur assure ensuite une meilleure compréhension des cas et des interrogations.

* FORMATION REQUISE

- Pour le contenu: nécessaire.
- Pour l'utilisation de la méthode: il doit être très habile à procéder à des analyses de cas et à mener des discussions par l'approche non directive. Il y a même des risques d'atteindre des résultats décevants si la compétence à utiliser cette méthode est insuffisante. Il faut éviter à tout prix de mener la discussion d'une façon directive.

* EXPERIENCE REQUISE

- Pour le contenu: il faut une bonne expérience.
- Pour l'utilisation de la méthode: il est essentiel d'avoir une certaine expérience de l'utilisation de cette méthode; plus l'utilisateur est expérimenté, meilleurs sont les résultats.

## LES PARTICIPANTS

* NOMBRE

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 10 | 15 | 20 |

* EXPERIENCE DE LA METHODE

- Utile mais pas indispensable. Les étudiants apprendront et amélioreront leur capacité d'analyse avec l'expérience.

* CONNAISSANCE DU CONTENU

- Une certaine connaissance de la problématique générale qui sous-tend le cas améliorera la qualité de l'analyse et de la discussion.

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- Un texte décrivant le cas (un par étudiant). La qualité de la rédaction du cas est un élément déterminant de cette méthode. Le cas utilisé dans l'enseignement est une description soigneuse d'une situation problématique rédigée spécialement dans l'intention de provoquer une analyse et une discussion systématique. Comme tel, ce texte ne présente pas nécessairement une description complète de tous les faits et de tous les événements. On doit rédiger le texte avec l'objectif précis de poser le problème de façon stimulante pour les étudiants et on ne révèle jamais au préalable de conclusions. Il s'agit d'exposer le cas de façon telle qu'il amène les étudiants à formuler une décision et à proposer une action à entreprendre. Pour que la méthode réussisse, on doit structurer les cas de façon à provoquer une analyse approfondie et stimuler la discussion.
- Un texte indiquant la procédure générale à suivre dans l'analyse de cas. On distribue ce texte au moment où on procède à l'analyse du premier cas (un par étudiant).

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

- Une classe pouvant loger une vingtaine d'étudiants ou une salle de conférence par groupe.
- Un tableau ou un bloc de feuilles par groupe.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS

- Chaque étudiant doit lire le cas et préparer une analyse de cas préalablement à la discussion.
- L'apprentissage est renforcé si les étudiants doivent soumettre une analyse écrite du cas préalablement à la discussion (facultatif).
- La qualité de l'analyse est supérieure quand chaque cas est précédé de lectures imposées.

* LE PROFESSEUR

- Il devrait lire le cas et en préparer une analyse avant la rencontre en classe, en notant les questions problématiques, les éléments sur lesquels il conviendra d'insister et les solutions possibles.
- Des lectures générales sur le sujet seront très utiles pour enrichir la discussion en classe et pour formuler des remarques sommaires.

## SCENARIO

- A la première session, introduire la méthode et distribuer aux étudiants un guide d'analyse de cas.
- Amorcez l'étude du cas par un résumé de la situation telle qu'elle est décrite dans le texte imprimé. Ne faites pas d'analyse du cas, n'allez pas au-delà des faits qui sont présentés dans le texte. Contentez-vous de résumer la situation exactement comme elle est présentée.
- Demandez: "Qui aimerait faire une analyse de ce cas?"
- Choisissez un volontaire et laissez-le présenter sa propre discussion informelle de ce cas.
- A partir de ce moment, la discussion sera probablement spontanée et le professeur n'aura qu'à donner la parole à ceux qui désirent participer à la discussion.
- A chaque intervention d'un étudiant, le professeur peut demander de préciser un point, susciter la réaction des participants, souligner un aspect qui semble particulièrement important pour l'apprentissage des étudiants. Cependant, ce n'est pas le moment pour le professeur de formuler ses opinions, ses solutions ou ses propres idées.
- Le professeur ne doit pas être directif. Son rôle se borne à poser des questions et à souligner des points importants. Il ne doit pas influencer le cours de la discussion et doit soulever les points critiques seulement au moment où il est sûr que les étudiants ne semblent pas vouloir les soulever.
- Il est utile que le professeur note au tableau les points importants à mesure que la discussion progresse.
- Quand la discussion se termine, la résumer. Après le résumé,

Le professeur peut, à son gré, prendre une position finale à propos des solutions et des points de vue qui ont été présentés par la classe. De plus, il peut formuler des critiques quant à la qualité de l'analyse du cas faite par les étudiants. (1)

**TEXTES**

## LA METHODE DES CAS: FORMATION DU DIAGNOSTIC (Roger Mucchielli)

* LA METHODE DES CAS EST SPECIALEMENT INDIQUEE POUR LA FORMATION AU DIAGNOSTIC ET A LA DECISION DANS LE DOMAINE DES PROBLEMES HUMAINS

Les situations humaines sont remarquables avant tout par leur complexité.

Du point de vue de leurs composantes réelles, elles sont un enchevêtrement de données psychologiques, sociologiques, techniques, professionnelles, morales. La configuration de tous ces déterminants n'est pas manifeste et n'est pas facile à comprendre, d'autant plus qu'elle est "évolutive".

Du point de vue de celui qui cherche à comprendre, on doit considérer que sa personnalité - et tout spécialement l'affectivité - intervient plus souvent comme un facteur de déformation. Les recherches psychologiques (cf. Fascicule l'Observation Psychologique) ont montré que ce n'est pas au niveau du jugement que ces déformations interviennent, mais avant tout au niveau même de la perception, et spécialement de la perception des autres personnes.

* LES QUALITES EXIGEES DE CEUX QUI S'OCCUPENT DE PROBLEMES HUMAINS ET DE QUESTIONS SOCIALES

Les questions que se posent les formateurs et les dirigeants à l'égard des professionnels dont le rôle sera - toujours ou si peu que ce soit - de comprendre "objectivement" des situations humaines et de résoudre des problèmes humains (aider, commander, organiser, coopérer, noter, promouvoir, conseiller, participer, informer, convaincre, régler un conflit etc. etc...), se ramènent à un ou l'autre de ces 12 points d'interrogation:

- Avec quelle exactitude perçoit-il (elle) ce qu'attendent de lui (d'elle) les groupes ou les personnes qui sont concernés par son action?

- Dans quelle mesure est-il (elle) capable de rassembler les informations objectives utiles (pertinentes)?
- Dans quelle mesure est-il (elle) capable d'observer et d'écouter ce que les autres ont à lui communiquer?
- Dans quelle mesure est-il (elle) conscient (e) de ses propres attitudes intimes qui risquent de l'induire en erreur dans ses perceptions et ses jugements?
- Dans quelle mesure est-il (elle) conscient (e) de sa responsabilité, des obligations de son rôle, de sa marge exacte de liberté?
- Sait-il (elle) diagnostiquer les situations-problèmes qui se présentent ou se présenteront à lui (à elle)?
- Peut-il (elle) mobiliser son savoir ou son expérience pour traiter ces situations concrètes?
- Sait-il (elle) tenir compte des facteurs multiples ou des impératifs divers lorsqu'il (elle) a à juger?
- Sait-il (elle) intervenir en temps utile après avoir compris la situation?
- Dans quelle mesure sait-il (elle) décider des priorités dans une action par étapes ou dans un planning échelonné?
- Sait-il (elle) mettre en pratique ses décisions de façon à ce que son action soit compatible avec son diagnostic?
- Dans quelle mesure peut-il (elle) participer efficacement à une réunion de synthèse sur un problème ou à une prise de décision collective?

Dans toute situation humaine ou sociale dans laquelle professionnellement le sujet a à intervenir d'une manière ou d'une autre, le diagnostic exige non pas tant une connaissance abstraite ou théorique du problème mais plutôt une perception exacte de l'essentiel et de la configuration des données, une capacité d'intégration des informations utiles.

Les schémas, les solutions-types, les connaissances universitaires sont inutiles si le sujet ne sait pas les rendre opérationnels, c'est-à-dire les utiliser et les ajuster. Toute décision est illusoire si elle n'est pas fondée préalablement sur une

compréhension exacte du problème humain concret à traiter.

## UN EMBARQUEMENT (Roger Mucchielli)

UN EXEMPLE DE CAS

En 1955, des Unités de Marche étaient hâtivement constituées afin d'être acheminées sur l'Algérie où l'absence de troupes se faisait sentir. Les nouvelles formations pêchaient par la qualité de leur personnel (de nombreux hommes faisaient l'objet d'une fiche établie par la Sécurité Militaire), elles étaient en effet constituées par désignation des Commandants d'Unités des Corps de Métropole qui s'empressaient parfois de faire figurer sur les listes de départ des hommes dont ils voulaient se débarrasser. Rapidement mises "dans le bain", sans avoir eu le temps de prendre cohésion, ces Unités de Marche rencontrèrent des difficultés de démarrage extrêmement sévères dans un contexte général d'improvisation.

Ce fut dans ces conditions anormales que se présenta le cas "Embarquement".

Le 4e Escadron du 9e Dragons, en Algérie depuis 15 jours, devait embarquer en fin d'après-midi dans un train de transport de troupe partant de la gare de KROUBS et devant se rendre dans la région BATNA.

Le capitaine commandant cet Escadron désigné comme Officier post-curseur de son Régiment avait confié au Sous-Lieutenant Alain (1) seul Officier de l'Unité, le soin de faire embarquer l'escadron en temps voulu.

Arrivé à la Gare deux heures avant le départ du train, le Sous-Lieutenant Alain convoque les Sous-Officiers de peloton, leur indique les wagons affectés à chaque peloton et leur demande de faire embarquer le personnel. Au bout d'un moment, les Sous-Officiers reviennent et disent "les hommes se refusent à embarquer".

Le Sous-Lieutenant rassemble alors l'Escadron et donne lui-même l'ordre d'embarquer. La troupe murmure, des exclamations fusent "les wagons sont dégueulasses"; "on va être comme des sardines"; "on nous traite comme des chiens"; "pas question d'embarquer".

Le Sous-Lieutenant leur répond: "C'est bon! on attendra à la gare" (3/4 d'heure avant le départ du train) et trouve l'Unité silencieuse et en désordre, toujours sur le quai.

Il se tourne alors avers le Sous-Lieutenant Alain et lui dit "Comment se fait-il que l'Escadron n'ait pas embarqué comme prévu?". Le Sous-Lieutenant répond: "je n'y suis pas arrivé... Mon Capitaine,... ils ont refusé d'embarquer".

Que doit faire le Capitaine?

(1) Le sous-lieutenant Alain a 22 ans, ses parents sont des artisans, il est artisan lui-même (C.A.P. d'ébéniste). Sportif, courageux, il est sorti dans un bon rang de l'E.A.A.B.C. Il se plaît à dire à ses hommes: "Je suis ouvrier comme vous. Je ne veux pas punir. Comprenez que j'ai une tâche à remplir, je compte sur votre bonne volonté pour y arriver".

## ELABORATION ET REDACTION D'UN CAS (Roger Mucchielli)

L'exemple qui précède (qui d'ailleurs a fait l'objet de nombreuses séances de travail fructueuses) est assez clairement indicatif de la manière dont le rédacteur doit procéder.

CARACTERISTIQUE FONDAMENTALE

Un cas bien fait est centré sur une problématique et une seule. Les données brutes peuvent être considérées comme faisant partie d'une situation qui se prolonge dans tous les sens, et il faut de toute nécessité (car le cas ne doit pas être trop long) chercher l'unité de situation. Il n'y a et il ne doit y avoir qu'une situation par cas. Par contre cette situation doit comporter toutes les données réelles qui en font partie, c'est-à-dire:

- les faits ou les événements qui le composent et tout spécialement les faits-clés.
- Les sentiments, les attentes, les habitudes, les attitudes, les buts des protagonistes (ou tout ce qu'on en sait) car ce sont aussi des faits.
- La description suffisante du milieu (époque, lieu, moment, caractéristiques de l'environnement naturel et humain).

La "tranche d'existence" ainsi centrée s'organise autour d'un

point crucial ou d'un examen culminant qui "noue" la situation. Ceci exige qu'il ne s'agisse pas de problèmes purement matériels, techniques ou de calcul, et qu'il s'agisse de réalités vécues.

"Elaborer le cas" est donc une opération difficile, et le rédacteur ne doit pas craindre d'être clair (un "cas" n'est pas un test projectif). Il doit élaguer "l'inutile" et rassembler tout ce qui est utile à la compréhension de la situation, sans y mêler évidemment la moindre notation tendancieuse de sa part.

CRITERES ANNEXES DE VALEUR

La rédaction doit être vivante et sobre. Le cas doit correspondre aux capacités d'analyse des participants (il y a des cas plus simples que d'autres, et on peut graduer les difficultés).

Le cas doit correspondre au milieu de vie et au type de relations que les stagiaires ont à vivre, au type de décision qui est le leur.

Enfin, le cas, par son contenu et par sa rédaction, doit favoriser l'abstraction active d'idées générales (au sens de principes opératoires), plus que cela ne peut se faire dans la complexité des situations courantes ou dans l'urgence vitale d'une décision "en catastrophe".

Ainsi donc un cas est une tranche d'Histoire. Quoique les événements puissent être pauvres et le dialogue banal, la situation vécue qu'il présente a un certain caractère d'intensité dramatique. La situation proposée est décrite, sans y mettre des relations de cause ou d'effet; elle est une description existentielle, stéréoscopique cependant car de nombreux aspects y apparaissent, liés entre eux par l'unité de la scène. Le cas bien rédigé, tout en n'ajoutant rien au réel, restreint la réalité à un problème central unique, et c'est là une limitation nécessaire.

Il faut éviter surtout:

- de vouloir "faire le malin" en dissimulant des données de fait sous prétexte d'enrichir la discussion ultérieure du groupe;
- d'en dire plus qu'on n'en sait réellement;
- de distordre ou d'interpréter personnellement les faits;
- de vouloir tout dire au lieu de se restreindre à ce qui suffit.

LES REDACTIONS "SPECIALES"

Nous avons vu précédemment que l'accent de la méthode pouvait être mis sur l'information objective à trouver. C'est par exemple ce qui se passe dans les sessions de formation au Droit, à la Législation, à la Médecine, au traitement des cas sociaux comportant un aspect juridique ou institutionnel. A un moment donné du travail d'analyse, les stagiaires ont besoin, pour continuer, d'obtenir une information, non pas sur les faits humains en cause ni sur les phénomènes décrits, mais sur des données extérieures de référence (le texte d'une loi, le tableau d'une maladie, le type d'examen, les droits officiels etc...). Le cas est rédigé de telle sorte que cette référence soit, d'un certain point de vue, à prendre en considération. Les stagiaires partent en quête de cette information:

- soit dans les livres et les textes,
- soit auprès des personnes compétentes (interviews de professionnels, questions posées au professeur).

On sait que l'information recueillie dans ces conditions a de plus grandes chances d'être complète, solide, mobilisable ou opératoire par la suite (en comparaison de l'information reçue magistralement par conférences).

La méthode peut aussi être orientée vers la formation à un rôle professionnel précis. Dans ce cas, l'accent est mis soit sur le diagnostic soit sur la décision.

L'accent sur la compréhension profonde de ce qui se passe utilise des cas où la situation est à diagnostiquer plutôt qu'à résoudre.

L'accent sur la décision utilise des cas où la situation est relativement plus simple à comprendre mais plus problématique à trancher (tels seraient nos exemples 1 et 4). C'est dans ce dernier cas que sera mis en oeuvre, préférentiellement, le jeu de rôles.

LA MISE A L'EPREUVE

Avant de considérer un cas comme utilisable et "bon", il convient de le tester en le mettant expérimentalement à l'épreuve d'un groupe. Il est recommandé qu'un observateur (de préférence le rédacteur du cas) consacre son temps à cette évaluation, pendant que l'animateur joue son rôle ordinaire.

On verra tout de suite:

- les informations omises et pourtant nécessaires,
- les "flous" nuisibles, générateurs de discussions sans issue,
- les redondances d'information,
- les erreurs de style, sources d'ambiguïtés évitables. Il arrive que plusieurs rédactions successives soient nécessaires, chacune subissant "le feu" d'un groupe "expérimental". (2)

## NOTE

(1) Ce texte est extrait de Small-Group Instruction: Theory and Practice.

Reproduit avec la permission de l'auteur.

(2) Les textes de Roger Mucchielli sont tirés de La Méthode des Cas et reproduits avec la permission de l'auteur.

## BIBLIOGRAPHIE


OLMSTEAD, Joseph A., Small-Group Instruction:Theory and Practice, Human Resources Research Organization.

PERRY, George W., Case-Studies in Teaching, London: Pitman, 1969, 129 p.

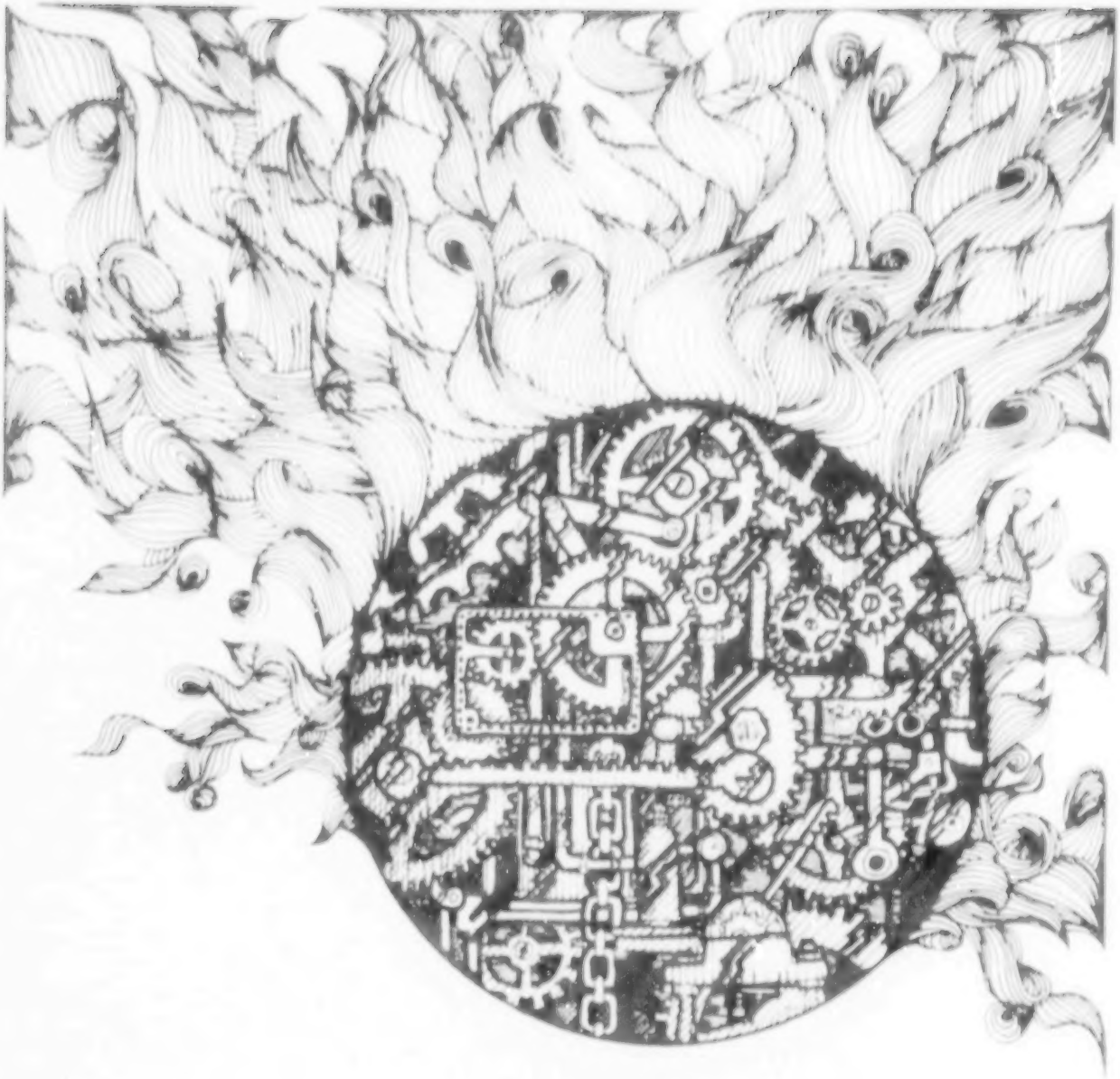
SCHECCHTER, Daniel S., A Handbook for Health Case, Chicago: Hospital Research and Educational Trust, 1970.

SCHNELLE, Kenneth Edward, Case Analysis and Business Problem Solving, Toronto: McGraw-Hill Book Co., 1967, 230 p.

SCHOEN, Sterling Harry, Cases in Collective Bargaining and Industrial Relations: A Decisional Approach, Georgetown, Ontario: Irwin-Dorsey, 1969, 280 p.

VESPER, Harupton, Evaluation of Learning from Case Method Instruction in Engineering, International Abstract, Vol. 30, no. 12, 1970.

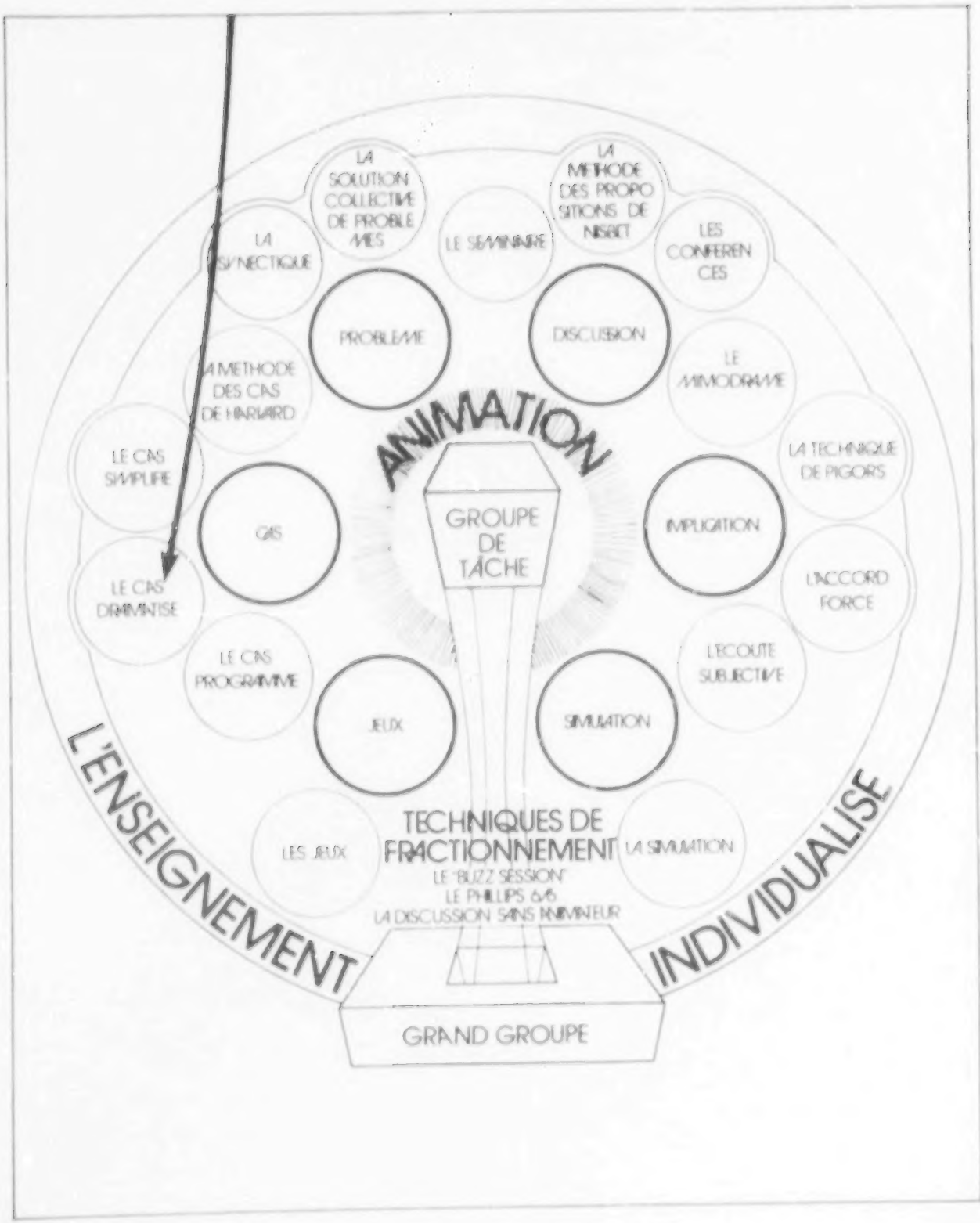
WALTON, Richard E., Advantages and Attributes of the Case Study, Journal of Applied Behavioral Science, National Institute for Behavioral Science & NEA, Vol. 8, no 1, 1972.



# 5 LE CAS DRAMATISE

JOSEPH OLMSTEAD

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 1 |
| Théorie sous-jacente | 2 |
| Exigences de temps | 3 |
| Le professeur | 3 |
| Participants | 4 |
| Instruments de travail | 4 |
| Equipement et locaux | 4 |
| Préparation | 4 |
| Bibliographie | 5 |

# LE CAS DRAMATISE

## INTRODUCTION

### BREVE DESCRIPTION

La méthode du Cas Dramatisé correspond exactement à la définition de la Méthode des Cas de Harvard:

- Faire étudier par un groupe,
- des situations-problèmes concrètes,
- présentées avec leurs détails réels,
- et provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin, une recherche de solutions efficaces (Muchielli).

A cette approche de la Méthode de Harvard, la Méthode du Cas Dramatisé ajoute la présentation du thème sous forme dramatique: jeu d'acteurs en direct, film, bande vidéo, disque, émission radiophonique.

Donc, la structure de cette méthode est exactement la même que celle de la Méthode des Cas, mais on y introduit un mode différent de présentation du thème.

Ces cas présentent habituellement des situations humaines et sont ouverts, au sens où leur développement atteint un point de conflit sans que l'on présente la solution du problème. Le groupe discute alors des avenues et des solutions possibles.

Le professeur joue un rôle actif mais non-directif en stimulant la discussion et l'analyse du problème.

### USAGE RECOMMANDE

- Développer une habileté à poser des diagnostics.
- Amener à une plus grande conscience des problèmes.
- Développer une conscience accrue de la diversité des points de vue qui peuvent exister à propos d'un même problème.
- Développer les habiletés à résoudre des problèmes.

## THEORIE SOUS-JACENTE

Les étudiants développent une pensée personnelle, un jugement solide, une habileté à solutionner les problèmes et une capacité de trouver les faits leur étant reliés, seulement s'ils sont confrontés à des situations réelles, et s'ils doivent soumettre les résultats de leur analyse à la critique de leurs confrères.

Il serait beaucoup trop simple de dire que cette approche est plus concrète que celle de Harvard (cas imprimé). Ce serait ignorer la force suggestive de la description écrite (le roman, par exemple). De plus, il est impossible de démontrer a priori que les étudiants seront plus sensibilisés à un cas présenté sur film. Là-dessus, nous pensons aux remarques de Pierre Schaeffer sur les media: le pouvoir de communication de la radio reste souvent supérieur à celui de la télévision qui, pourtant, jouit de l'image.

Nous sommes donc réticents quand les auteurs de cette méthode du Cas Dramatisé disent que ce mode de présentation augmente l'intérêt des étudiants. Il est possible que l'intérêt augmente dans tel cas donné mais il est très difficile, à notre avis, d'établir une relation entre cette augmentation d'intérêt et le medium comme tel. D'ailleurs, quand l'auteur dit que "seules les situations impliquant des dialogues" se prêtent à la méthode et qu'il faut, de toute façon, donner les éléments du cas par écrit, il y a lieu de se demander si l'on dépasse la notion du film-gadget.

Il nous semble que la présentation "dramatique" (sous forme de drame, d'action), à condition de rester ouverte, peut inclure de nouveaux langages, à côté de l'écrit, ou en complémentarité avec l'écrit (mais non pas en duplicata!). On pourrait même penser à faire vivre un cas dans le but de l'analyser. Dans cette perspective, on conçoit que les seules limites seraient posées par le manque d'audace ou d'imagination.

Une telle approche demanderait de la part des professeurs et des étudiants une initiation à d'autres langages, à d'autres sémiologies: code iconique, code gestuel, code cinématographique. Ce serait très exigeant mais certainement très pédagogique et, selon MacLuhan, une façon de sortir l'éducation de la schizophrénie qu'elle connaît pour être esclave de l'écrit (Message et Massage).

C'est dans cette perspective que nous avons suggéré dan le dossier STRUCTURE DE LA DISCUSSION d'intégrer la Méthode du as Dramatisé à une initiation aux nouveaux langages.

J.M.L.

## TECHNIQUE

### EXIGENCES DE TEMPS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 40 min. | 40 min. | 60 min. |

Il faut inclure ici le temps nécessaire à la présentation d'un enregistrement ou d'un film (maximum de 10 minutes). Si la présentation du cas dépasse dix minutes, les exigences de temps devront être ajustées en conséquence.

### LE PROFESSEUR

* RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS

  Au maximum, un professeur par 20 étudiants. Un professeur par groupe de discussion est une nécessité absolue.

* MAITRISE DU CONTENU

  - Le professeur doit avoir une grande maîtrise du contenu.
  - Celui qui compose les cas doit maîtriser parfaitement le contenu.

* FORMATION REQUISE

  - Pour le contenu: L'expérience de l'enseignement par la discussion de groupe est nécessaire.
  - Pour l'application de la méthode: On obtiendra d'excellents résultats si le professeur possède une très bonne formation à susciter la discussion de cas sans la conduire.
    Une expérience moyenne suffit à obtenir de bons résultats.

* EXPERIENCE REQUISE

  - Pour le contenu: On exige une expérience moyenne.
  - Pour l'utilisation de la méthode: Pour de bons résultats, une bonne expérience de la méthode est essentielle.

## PARTICIPANTS

* NOMBRE

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 10 | 15 | 20 |

* EXPERIENCE DE LA METHODE:
  - Utile sans être essentielle. Toutefois, avec l'expérience, la qualité de l'analyse des problèmes s'améliorera.

* EXPERIENCE DU CONTENU:
  - Utile sans être essentielle. Dans certains cas, une longue expérience du contenu peut entraver l'apprentissage au moyen de cette méthode.

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- Un cas par rencontre: film, vidéo ou enregistrement.
- Un guide de discussion à distribuer avant la présentation du premier cas.

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

- Une salle pour 20 personnes.
- Un tableau ou un chevalet avec un bloc de feuilles.
- Selon le cas, un projecteur avec écran, un magnétophone ou un moniteur tv.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS
  - Une documentation appropriée, suggérée aux étudiants avant la discussion du cas, améliorera la qualité de l'analyse.

* LE PROFESSEUR
  - Il doit visionner ou écouter le cas avant la rencontre et préparer une analyse. Il notera, afin d'y revenir pendant la discussion de groupe, les questions délicates, les points à souligner et les solutions possibles.
  - Quelques lectures contribueront à enrichir la discussion.

## SCENARIO

- Première rencontre: Présenter la méthode et distribuer le guide d'analyse de cas.
- Présenter le cas.
- Résumer le cas en citant les faits tels qu'ils se sont présentés. Ne pas analyser ni aller au-delà des faits.
- Demander: "Qui aimerait donner une analyse du cas?"
- A ce point, chacun intervient spontanément et le professeur n'a qu'à donner la parole aux personnes qui désirent discuter.
- Quand un étudiant a donné son opinion, il est toujours permis au professeur de lui demander des précisions, de demander la réaction des autres étudiants ou de relever un point particulièrement utile à l'apprentissage. Toutefois, le professeur ne lancera jamais d'opinions personnelles, de solutions ou d'idées.
- En tout temps de la discussion, le professeur devra être non-directif: Il pourra questionner, relever certaines questions ou énoncer de nouveau des points saillants, mais il ne devra jamais diriger la discussion; il pourra soulever des questions importantes seulement lorsqu'il sera convaincu qu'elles ne seront pas soulevées par les membres du groupe.
- A la fin, résumer la discussion. Ensuite le professeur peut prendre position sur les solutions et les points de vue présentés par la classe. De plus, il peut critiquer la qualité de l'analyse du cas. *

## NOTE

* Ce texte est extrait de Small-Group Instruction: Theory and Practice.

Reproduit avec la permission de l'auteur.

## BIBLIOGRAPHIE

BNA Films (1971), How to use filmed case studies for problem solving and training, Rockville, Md: BNA Films.

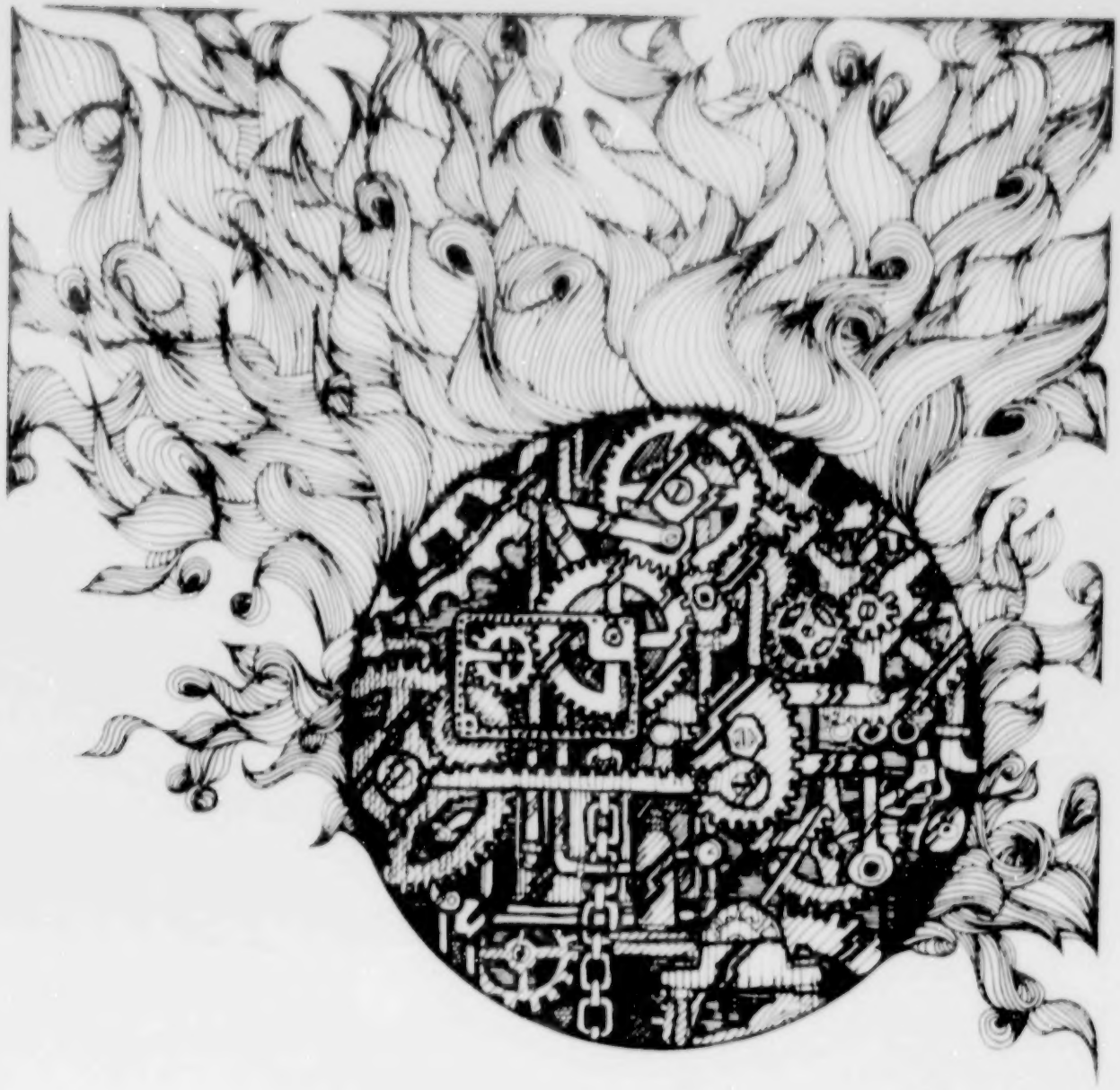
JACOBS, T.O., A Program of Leadership Instruction for Junior Officers, Technical Report 84, Human Resources Research Organisation Alexandria, Virginia, June 1963.

LANGE, Carl J., RITTENHOUSE, Carl H., ATKINSON, Richard C. Films and Group Discussions as a Means of Training Leaders, Technical Report 27, Human Resources Research Organization, Alexandria, Virginia, March 1956.

LINDBERG, Craig, KLEIN, Richard, The Multimedia Teaching Case for Management Education, Business Education Forum, Vol. 27, no.6,pp.7 10-12, mars 1973.

MAIER, Norman R.F., Dramatized Case Materials as a Sping Board for Role Playing, Group Psychotherapy, Vol. 6, 1953.

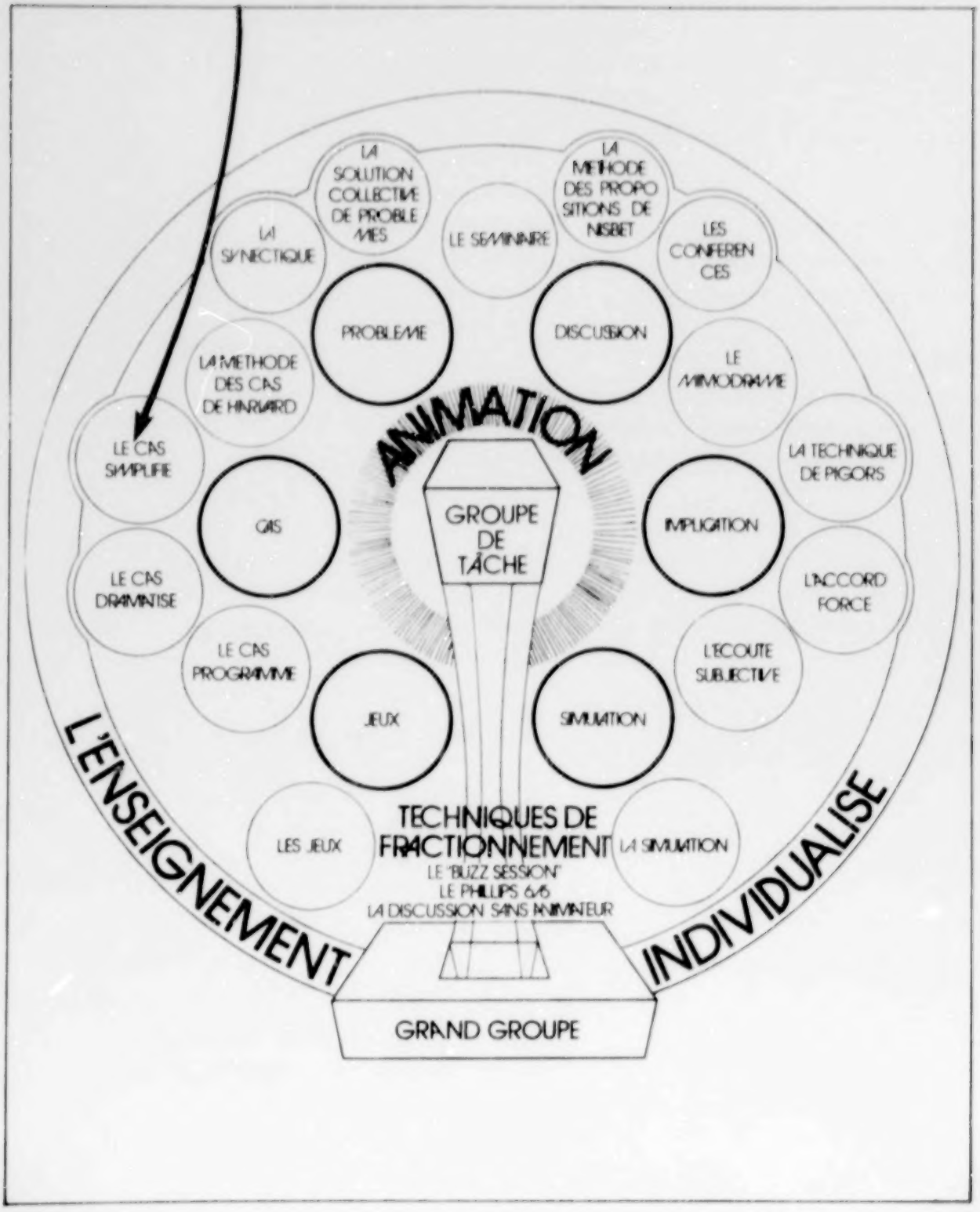
OLMSTEAD, Joseph A., Small-Group Instruction: Theory and Practice, Human Resources Research Organization.



# 6 LE CAS SIMPLIFIE

JOSEPH OLMSTEAD

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 1 |
| Théorie sous-jacente | 1 |
| Exigences de temps | 2 |
| Le professeur | 3 |
| Participants | 3 |
| Instruments de travail | 4 |
| Equipement et locaux | 4 |
| Préparation | 4 |
| Scénario | 4 |

# LE CAS SIMPLIFIE

## INTRODUCTION

### BREVE DESCRIPTION

Cette méthode est fondamentalement la même que la méthode originale des cas de Harvard. Elle consiste à:

- Faire étudier par un groupe,
- des situations-problèmes concrètes,
- présentées avec leurs détails réels,
- et à provoquer à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin une recherche des solutions efficaces (Mucchielli).

A la différence de la Méthode des Cas de Harvard, qui présente les cas avec tous leurs détails, la Méthode du Cas Simplifié ne présente aux étudiants, de façon succinte, que les éléments d'information les plus importants.

Le professeur joue un rôle actif mais non directif, en ce sens qu'il stimule la discussion et encourage à une analyse sérieuse du problème. Parce que les cas sont brefs, on peut les assigner aux étudiants soit d'avance, soit au début du cours.

### USAGE RECOMMANDE

- Développer une habileté à poser des diagnostics.
- Amener à une plus grande conscience des problèmes.
- Développer une conscience accrue de la diversité des points de vue qui peuvent exister à propos d'un problème.
- Développer les habiletés à résoudre des problèmes.

### THEORIE SOUS-JACENTE

La pensée autonome, le jugement responsable, les habiletés à résoudre les problèmes et une approche factuelle des problèmes se développent lorsque les étudiants sont mis en présence de situations réelles qu'ils doivent analyser et si l'on exige d'eux qu'ils soumettent leurs analyses à la critique de leurs condisciples.

Quand on a recours à la méthode Harvard d'une manière stricte, les étudiants doivent inévitablement s'astreindre à une longue préparation. La nécessité de leur donner accès à tous les faits et à toute l'information exige l'élaboration d'un texte complet. Dans certains cas, cette approche peut être souhaitable et une analyse approfondie d'un cas complexe contribue à l'apprentissage. Cependant, il peut exister des situations où le niveau des étudiants ou encore leur manque de temps peut rendre impossible une préparation complète. Une façon de fournir aux étudiants toute l'information nécessaire, tout en évitant la longue préparation requise par la méthode de Harvard, est l'étude d'un cas simplifié.

Le plus grand avantage de cette méthode est sa brièveté. La lecture du cas requiert rarement plus de quinze minutes. Si on le désire, on peut distribuer les cas au début de chaque période d'enseignement, en s'assurant ainsi que tous les participants sont adéquatement préparés. De plus, puisque la version abrégée ne présente que les points saillants de la situation exposée, il devient plus facile de garder la discussion centrée sur les questions majeures.

Le principal inconvénient de cette méthode est qu'on élimine les faits peu importants et que l'information minimale que l'on retient est présentée d'une manière si directe que les étudiants n'ont pas l'occasion de faire un choix entre les éléments essentiels et secondaires. Ainsi, l'analyse peut devenir trop simple par comparaison avec ce qui se produit dans les situations réelles où un individu doit soupeser et écarter un certain nombre de facteurs secondaires avant d'arriver à la solution du problème principal.

La Méthode du Cas Simplifié n'apparaît donc pas comme une bonne formule de discussion à long terme. Nous conseillons donc d'utiliser la Méthode du Cas Simplifié comme étape pédagogique d'une initiation à la méthode des cas de Harvard. Ce point de vue est expliqué dans le dossier LA STRUCTURE DE LA DISCUSSION.

**TECHNIQUE** EXIGENCES DE TEMPS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 30 min. | 40 min. | 60 min. |

Si on n'a pas distribué à l'avance l'imprimé qui décrit le cas, ajouter quinze minutes pour la lecture en classe.

## LE PROFESSEUR

* RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS

  Au maximum un professeur pour vingt étudiants. Sa présence est nécessaire pour chaque discussion.

* MAITRISE DU CONTENU

  - Le professeur doit être compétent.
  - Les rédacteurs des cas doivent aussi être compétents.

* FORMATION REQUISE

  - Pour le contenu: des connaissances solides sont essentielles.
  - Pour l'application de la méthode: On obtient les meilleurs résultats quand le professeur a un haut niveau de compétence dans l'animation non directive de discussions de cas. Des résultats moyens s'obtiennent avec une compétence moyenne. L'habitude de mener une discussion d'une manière directive est plutôt nuisible.

* EXPERIENCE REQUISE

  - Pour le contenu: Une certaine expérience est souhaitable.
  - Pour l'utilisation de la méthode: Un minimum d'expérience est essentiel pour obtenir de bons résultats.

## PARTICIPANTS

* NOMBRE

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 10 | 15 | 20 |

* EXPERIENCE DE LA METHODE: UTILE MAIS NON ESSENTIELLE.
  - La qualité des analyses et de l'apprentissage augmentera avec la pratique.
  - Expérience du contenu: Utile mais non essentielle. Une solide expérience du cours peut être un obstacle à l'apprentissage par cette méthode.

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- Un texte écrit exposant le cas (un par étudiant).
- Un protocole écrit exposant la manière de procéder à une analyse de cas. Il sera distribué au moment d'assigner le premier cas. (Un par étudiant).

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

- Une salle de cours pouvant loger vingt étudiants ou une salle de conférence par groupe.
- Un tableau ou un chevalet et un bloc de feuilles.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS

- Chaque étudiant doit lire le cas et en préparer une analyse avant la discussion. On obtient de meilleurs résultats lorsque les cas sont distribués à l'avance.
- L'apprentissage est plus solide si on exige des étudiants qu'ils soumettent une analyse écrite du cas avant la discussion.
- La qualité de l'analyse est plus grande quand on exige des étudiants qu'ils lisent avant la discussion des textes qui sont en relation avec le cas.

* LE PROFESSEUR

- Il doit lire le cas et préparer son analyse avant la rencontre en classe, tout en prenant note des questions critiques, des éléments à souligner et des solutions possibles.
- Il sera utile de procéder à des lectures reliées au cas discuté, ce qui lui permettra d'enrichir la discussion.

## SCENARIO

- A la première session, introduire la méthode et distribuer les protocoles d'analyse.
- Si on ne distribue pas les cas d'avance, remettre le cas aux étudiants et leur demander de le lire.

- Introduire brièvement le cas. Ne pas analyser le cas, ne pas présenter d'autres faits que ceux qui y sont exposés. Se contenter de résumer la situation exactement comme elle est présentée dans le texte.

- Demander: "Qui aimerait faire une analyse du cas?"

- A partir de ce moment, la discussion sera fort probablement spontanée et le professeur n'aura qu'à identifier les individus qui souhaitent discuter le cas.

- Pour chacune des contributions à la discussion, il est souhaitable que le professeur demande à l'intervenant de clarifier son point, suscite les réactions des autres étudiants, ou signale un point qui semble tout particulièrement utile à l'apprentissage. Cependant, le professeur ne devrait pas investir ses opinions personnelles, ses solutions ou ses idées dans la discussion.

- Le professeur est non-directif. Il pose des questions, soulève des interrogations, souligne les points saillants, mais ne dirige pas la discussion. Il intervient seulement une fois qu'il est sûr que personne dans la classe ne les soulèvera.

- A la fin de la discussion, résumer la discussion. Après ce résumé, le professeur peut décider de prendre position à propos des solutions et des points de vue qui ont été exposés par la classe. Il peut aussi critiquer la qualité de l'analyse de cas.*

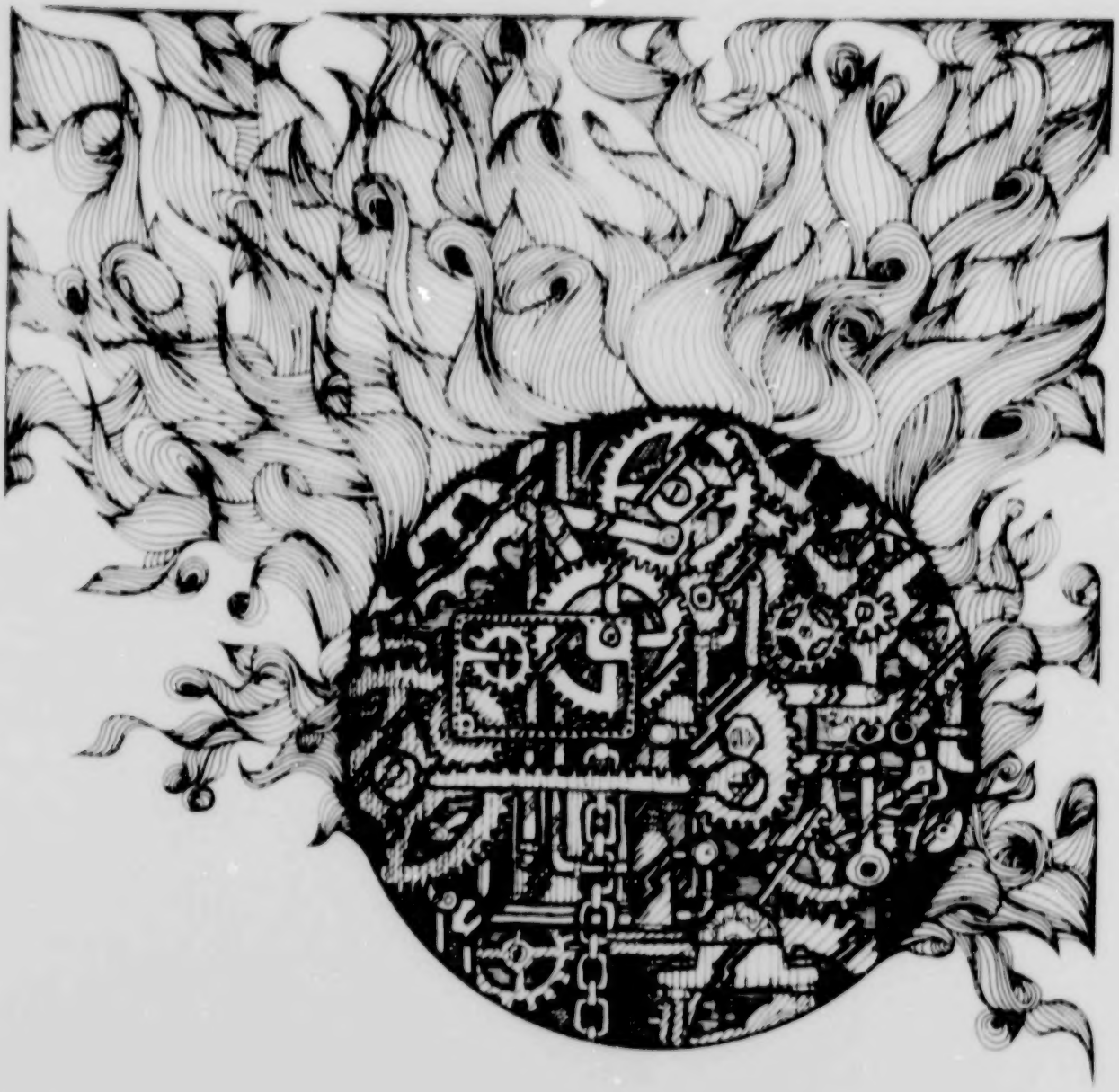
## NOTE

* Ce texte est extrait de Small-Group Instruction: Theory and Practice.

## BIBLIOGRAPHIE

OLMSTEAD, Joseph A., Small-Group Instruction: Theory and Practice, Human Resources Research Organization.

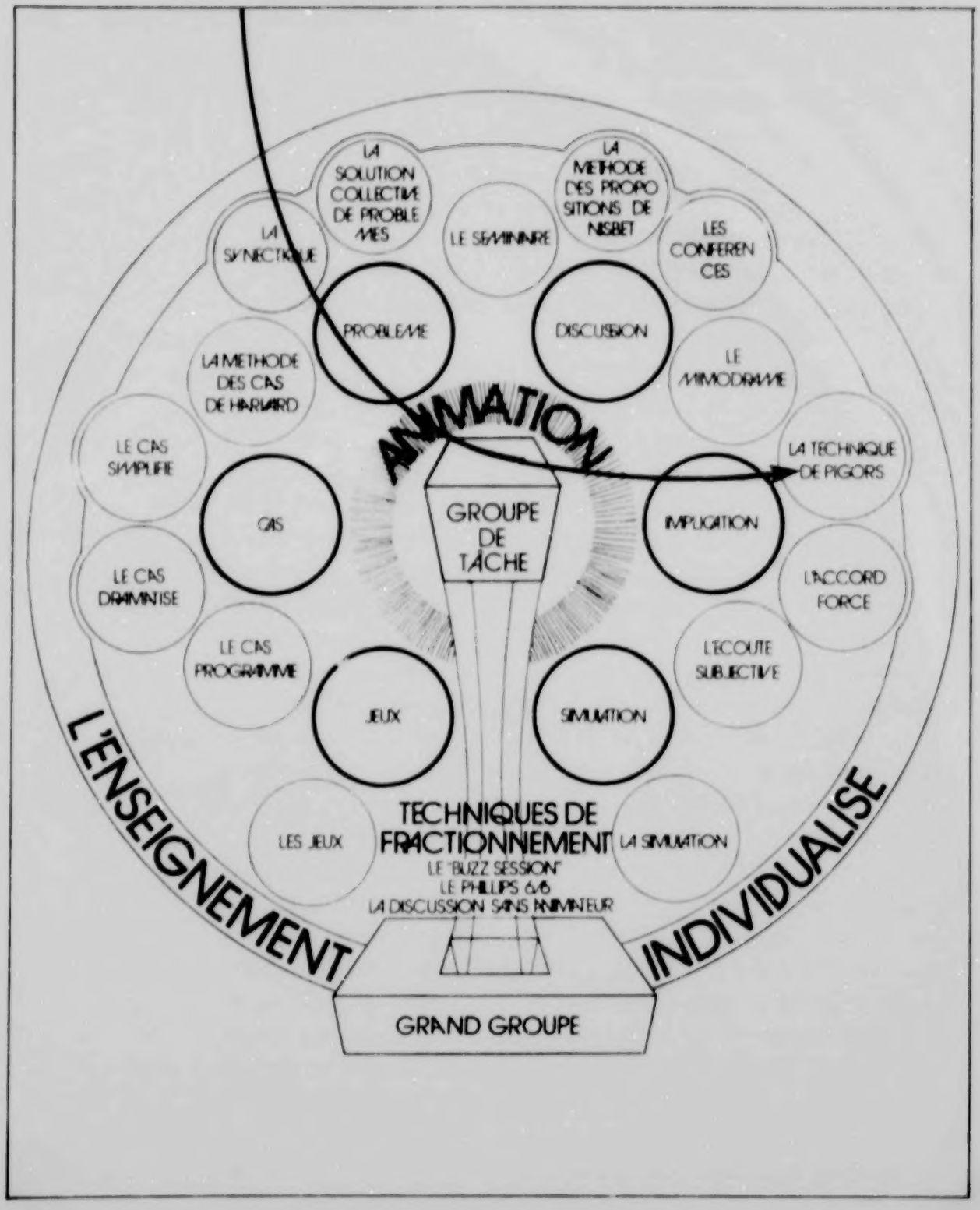
NICHOLSON, S., Training Managers by the Case Method: Management Record, vol. 18, 1956, pp. 18-120 et 147-150.



# 7 LA TECHNIQUE DE PIGORS

JOSEPH OLMSTEAD
PAUL PIGORS

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 2 |
| Théorie sous-jacente | 2 |
| Exigences de temps | 4 |
| Le professeur | 4 |
| Les participants | 5 |
| Instruments de travail | 5 |
| Equipement et locaux | 6 |
| Préparation | 6 |
| Scénario | 7 |
| Bibliographie | 9 |

# LA TECHNIQUE DE PIGORS

## INTRODUCTION BREVE DESCRIPTION

Mise au point en 1961 par Paul Pigors, cette méthode est une variante de la méthode des cas de Harvard. Elle consiste à:

- faire étudier par un groupe,
- des situations-problèmes concrètes,
- présentées avec leurs détails réels,
- et à provoquer, à partir de chaque analyse de cas, une prise de conscience exacte de la situation, puis une conceptualisation expérientielle, enfin une recherche des solutions efficaces.

Cependant, on ne donne aux participants qu'une quantité minime d'informations. Ce sont eux qui décideront par la suite de recueillir les informations qui leur manquent pour l'analyse du cas. Seule leur est fournie l'information demandée. Le meneur de la discussion dispose de tous les renseignements factuels et contextuels qu'il dispense seulement quand les membres du groupe posent des questions spécifiques. Si certaines informations ne sont pas demandées par les étudiants, le leader ne les dispense pas. Ainsi, il peut arriver que les étudiants soient obligés de prendre une décision à propos d'un cas à partir d'informations incomplètes, parce qu'ils n'ont pas réussi à faire surgir tout ce qui était nécessaire pour prendre une décision valable. Après avoir obtenu les renseignements désirés, chaque étudiant met par écrit sa décision et les raisons sur lesquelles elle s'appuie. On présente ensuite les décisions de chacun au groupe et un débat soutenu s'engage, que l'animateur canalise pour en arriver à une conclusion commune. Les étudiants entendent alors la décision réelle et peuvent vérifier l'adéquation de leur processus de prise de décisions et de recherche factuelle par comparaison avec la décision réelle. Ainsi, avec le temps et le nombre de cas, les étudiants apprennent à analyser les évènements brefs en terme de faits pertinents et aussi à devenir habiles dans l'art de recueillir ces faits.

La technique de Pigors se caractérise donc par l'omission d'éléments importants et nécessaires à l'analyse. A ce sujet, Mucchiel-

Il fait remarquer qu'il ne s'agit pas de susciter des projections en favorisant des hypothèses par des trous machiévéliquement préparés dans les renseignements. Au contraire, ce manque de renseignements oblige l'étudiant à se poser la question: "ai-je la somme totale des données nécessaires à la solution du problème?"

Cette méthode est une sorte d'étude de ce qu'est la définition d'un cas. Elle va beaucoup plus loin que la méthode de Harvard, dans laquelle on n'a qu'à organiser des informations complètes.

Le groupe agit donc ici pédagogiquement, au sens où chacun se rend compte 1) qu'avant de demander les informations, il a déjà porté des jugements et déformé les faits; 2) que les informations qu'il a demandées de son point de vue sont insuffisantes à la définition du problème.

## USAGE RECOMMANDE

- Pour entraîner à la décision. (Mucchielli)
- Pour apprendre à juger la valeur des informations concernant un problème.
- Pour donner une conscience accrue des problèmes.
- Pour donner un aperçu des solutions possibles à un problème.
- Pour donner une conscience plus claire de la diversité des points de vue qui peuvent exister à propos d'un problème.
- Faire prendre conscience à chaque participant de ses partipris, de ses habitudes chroniques, de sa tendance à déformer les renseignements disponibles (utilisation partielle ou exploitation partisane de l'information), de ses attitudes affectives implicites dans des décisions apparemment rationnelles. (Mucchielli).

## THEORIE SOUS-JACENTE

Selon Pigors, la méthode de cas de Harvard a de sérieuses limites. On fournit à l'étudiant presque tous les faits disponibles concernant la situation exposée. Or, lorsque l'étudiant dispose de toutes les informations, il n'a pas l'occasion de développer son habileté dans l'évaluation de problèmes, dans la détermination des faits nécessaires, et dans l'art de faire ressortir ces faits. Pigors croit donc que la méthode de Harvard forme seulement à

l'analyse de problèmes mais non à la recherche factuelle. Il soutient aussi que, puisque les étudiants qui utilisent la méthode de Harvard ne connaissent jamais l'issue réelle d'un cas, ils ne peuvent comparer et analyser les différences entre leurs décisions et les décisions apportées par des leaders expérimentés. De plus, il affirme que le type non directif de leadership requis par la méthode de Harvard empêche les étudiants de pouvoir mettre un terme aux problèmes discutés et que cela freine l'apprentissage.

L'habileté à la recherche factuelle et à la résolution de problèmes se développe quand les étudiants sont mis en présence de situations brèves mais réelles à propos desquelles ils doivent rechercher et évaluer les renseignements supplémentaires pertinents aux problèmes posés. De plus, l'habileté à la prise de décision se développe quand les étudiants ont la chance de comparer l'adéquation de leur décision avec la décision réelle ou la décision élaborée par un expert.

## NOTE

## CONSIDERATIONS GENERALES ET EVALUATION DE LA TECHNIQUE DE PIGORS(1)

Il suffit de prendre une vue d'ensemble de la "méthode de l'incident critique" pour s'apercevoir qu'elle est une sorte d'appareil grossissant les processus de décision, un télescope dirigé sur les attitudes personnelles dans la compréhension et le règlement des problèmes humains.

Le "modèle" auquel se réfère cette technique, quoique Pigors ne le dise nulle part, est le schéma des opérations psychologiques de la prise de décision.

La rédaction du cas met les participants devant non seulement la nécessité urgente de décider, mais aussi devant une impulsion profonde à prendre parti personnellement. C'est là le double but de l'incident brut et de la question finale d'implication. Toute rédaction qui ne provoque pas ce mouvement spontané vers la prise de position nécessaire... sera "mauvaise". La phase 1 représente ce qui dans la psychologie individuelle du jugement correspond à la recherche d'informations "relevantes" (selon l'expression employée par Guy Palmade dans ses travaux sur la décision), c'est-à-dire de renseignements ayant un rapport avec la problématique de la situation ou ayant un impact sur elle et sur la décision.

Les phases 2 et 3 représentent la délibération partisane, celle qui ne cherche qu'à étayer et renforcer le premier jugement.

Or on pourra constater finalement - et ce sera une "leçon" permanente pour les participants - que la quête d'informations chez celui qui a à décider est elle-même déformée ou entravée par le parti-pris implicite, d'origine subconsciente, véritable préjugement irrationnel enraciné dans l'affectivité personnelle et opérant comme un sélecteur d'information (on ignore ou on juge non-significatives des informations qui sont offertes mais qui iraient à l'encontre de notre pré-jugement), et un déformateur des renseignements (on leur donne "un autre sens", celui qui nous satisfait). Ainsi est mise en lumière par la méthode, la mauvaise foi de la décision spontanée qui cherche (ou tend à rechercher) des justifications et non des informations vraies.

La phase 4, première phase d'exploitation pédagogique de ce dans quoi on a laissé s'enferrer les stagiaires par les phases précédentes (et au fond, ils sont enferrés dans leurs attitudes habituelles), est une énorme machine destinée à faire "monter" l'édifice subjectif pour le faire mieux s'écrouler. La dernière période de la phase 4, essentielle pédagogiquement, montre la délibération vraie par contraste avec la pseudo-délibération (dans laquelle "les jeux sont faits" et où l'on ne cherche que des justifications et des arguments pour convaincre les opposants). La vraie délibération apparaît alors comme l'intégration de la totalité de l'information disponible, avec, pour chaque élément, sa place et sa signification dans l'ensemble,... puis comme l'effort de diagnostic de la situation, et enfin comme aboutissant à une décision qui a plus de chances d'être ajustée et satisfaisante (objective, non-partisane, humaine).

(1) Roger Mucchielli, La méthode des cas.

## TECHNIQUE

### EXIGENCES DE TEMPS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 60 min. | 90 min. | 2 heures |

### LE PROFESSEUR

* RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS

- Un maximum de un professeur par vingt étudiants. La présence d'un professeur est requise pour chaque discussion de groupe.

* MAITRISE DU CONTENU

- Le professeur doit être très compétent.
- Les rédacteurs de cas doivent aussi être très compétents.

* FORMATION REQUISE

- Pour le contenu: essentielle.
- Pour l'application de la méthode: On obtient les meilleurs résultats quand le professeur possède un très haut niveau de compétence dans l'art de diriger des discussions de cas. Si la compétence du professeur est moyenne, on obtient des résultats satisfaisants. Il est essentiel que l'utilisateur de cette méthode comprenne bien le fondement théorique et les procédures utilisées dans cette méthode.

* EXPERIENCE REQUISE

- Pour le contenu: Le professeur qui utilise cette méthode doit avoir au moins une expérience moyenne.
- Pour l'utilisation de la méthode: Il faut une certaine expérience de la méthode pour obtenir de bons résultats.

## LES PARTICIPANTS

* NOMBRE

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 10 | 15 | 20 |

* EXPERIENCE DE LA METHODE

- Utile mais non essentielle. La qualité des analyses, de la recherche factuelle et de l'apprentissage en général s'améliorera avec l'expérience.
- Connaissance du contenu souhaitable.

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- Un texte écrit exposant le cas. (Un par étudiant)
  Un texte écrit contenant des informations factuelles

et contextuelles utilisables par le professeur ou le meneur de la discussion. (Un par groupe)

Un texte écrit exposant les procédures à suivre dans l'analyse de cas. (Un par étudiant)

- Un texte écrit donnant l'essentiel de la technique de Pigors.

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

- Une salle de cours pouvant contenir vingt étudiants ou une salle de conférence par groupe.
- Un tableau ou un chevalet avec un bloc de feuilles. (Un par groupe.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS

- Il n'est pas souhaitable que les étudiants puissent lire les cas exposés avant la rencontre en classe.
- La qualité des analyses et des discussions est meilleure lorsque les étudiants sont tenus de faire des lectures reliées aux cas exposés avant la discussion.

* LE PROFESSEUR

- Le professeur lit le cas, prépare son analyse avant la rencontre en classe et se familiarise avec l'information factuelle et contextuelle. Il note au préalable, pour s'en servir pendant la discussion, les points comme les questions critiques, les éléments qu'il convient de souligner et les solutions possibles.
- Un certain nombre de lectures dans le secteur abordé enrichiront la discussion en classe et serviront à des remarques récapitulatives.

## NOTE

La sélection et la rédaction de "l'incident critique" sont délicats. Il faut en effet:

- Sélectionner des cas où les motivations irrationnelles ou préjugements sont puissamment provoqués,
- choisir des incidents dont le règlement peut se faire au moins de deux façons radicales, susceptibles de "partager" le grand

groupe en sous-groupes équilibrés quant au nombre,

- rédiger le cas de façon concise, dramatique et pressante,
- posséder la totalité du dossier réel pour faire face à toutes les questions possibles, et avoir préparé des présentations objectives de certains renseignements (tels que plans des lieux, organigramme, textes de lois ou des règlements etc...). (Roger Mucchielli, La méthode des cas).

## SCENARIO

- Si la classe n'a pas d'expérience préalable de cette méthode, expliquez les procédures à suivre. Mettez l'accent sur les points suivants:
  - . Le cas sera une description brève d'un évènement.
  - . Les étudiants doivent prendre en note les renseignements supplémentaires désirés.
  - . Si les renseignements sont connus, ils seront mis à la disposition des étudiants.
  - . Après la discussion ayant pour but la recherche des faits, les étudiants rédigeront sommairement une analyse du cas.
  - . Le cas sera alors discuté en classe.
  - . On comparera les solutions trouvées par les étudiants avec la solution réelle ou la solution fournie par un expert.
- Distribuer un texte écrit exposant les procédures à suivre.
- Distribuer le texte exposant le cas.
- Donner environ quinze minutes aux étudiants pour lire le cas et noter leurs questions.
- Amorcer la discussion ayant pour but la recherche factuelle. Inviter les étudiants à solliciter des renseignements additionnels. Les questions des étudiants doivent porter sur des points spécifiques. Ne pas répondre à des questions vagues et générales. Ne donner aucun renseignement qui ne soit pas demandé spécifiquement. Fournir toutes les informations demandées, si elles sont disponibles. Ne fournissez pas de données qui ne sont pas demandées par les étudiants et ne tentez pas de fournir des informations par extrapolation.
- Demander aux étudiants de faire par écrit une brève analyse du

cas. Il n'est pas nécessaire que cette analyse soit exhaustive, mais elle doit inclure les points importants, les facteurs qui soustendent la situation et une solution.

- Résumer brièvement le cas en y incluant une synthèse de l'information supplémentaire qui a surgi à la suite des questions des étudiants. N'analysez pas le cas et n'allez pas au-delà des faits. Contentez-vous de résumer les faits et la situation exactement comme elle est présentée dans le cas en y ajoutant les éléments nouveaux issus des questions des étudiants.

- Demandez: "Qui voudrait exposer une analyse du cas?"

- Choisissez un volontaire et laissez-le présenter une analyse informelle du cas. Insistez pour que la discussion porte sur les faits et les facteurs sous-jacents à la situation avant que l'on aborde la discussion des solutions.

- A ce moment, la discussion sera probablement spontanée et le professeur n'aura qu'à pointer les individus qui souhaitent présenter leur analyse.

- Comme chaque étudiant participe à la discussion, le professeur a le loisir de poser des questions de clarification, de susciter les réactions des autres étudiants ou de souligner un point. Le professeur ne doit pas investir ses opinions, ses solutions ou ses idées personnelles dans la discussion; cependant, à mesure que celle-ci progresse, il lui est loisible de mettre en question les bases factuelles des interventions des étudiants, si ces interventions semblent aller au-delà des faits ou des renseignements qui étaient disponibles.

- Après avoir suscité toutes les interventions possibles à propos des faits et des facteurs qui sous-tendent le cas, le professeur doit orienter la discussion vers des solutions possibles. Le plus possible il faut orienter la discussion de façon à chercher un consensus sur une solution.

- Lire la solution réelle ou la solution recommandée pour y introduire le fondement théorique.

- Amorcer ensuite l'étape de comparaison entre les solutions des étudiants et la solution réelle ou recommandée.

- En conclusion à la période de discussion, en résumer les principaux résultats. Le professeur peut critiquer la réalité de

la recherche factuelle et de l'analyse de cas.*

## NOTE

La sélection du cas et sa rédaction sont aussi spéciales que l'organisation du travail de groupe.

On choisira des incidents dus à des problèmes de relations humaines dans un contexte donné. La rédaction de l'incident laissera volontairement dans l'ombre des informations objectives, de façon à voir comment les participants recherchent l'information et quelle information préférentielle ils retiennent. Naturellement l'organisation du travail de groupe est cohérente par rapport aux mêmes buts pédagogiques.

Il convient de souligner que les informations complémentaires nécessaires sont préparées à part, certaines même sont écrites et seront distribuées si les sujets les demandent expressément, les autres seront données oralement, également à la demande. L'animateur dispose personnellement d'un dossier complet sur l'incident réel, et la rédaction du "cas" distribué est très partielle par rapport à ce dossier. Elle est juste destinée à impliquer les stagiaires. (Roger Mucchielli)

## BIBLIOGRAPHIE

* Le contenu de ce dossier est extrait de Small-Group Instruction Theory and Practice (OLMSTEAD, Joseph A.) et de La Méthode des Cas, (MUCCHIELLI, Roger).

Reproduit avec la permission des auteurs.


CENTNER, James L., Advanced Management, The Incident Process, December, 1956.

MARSCHALL, Donald L., The Incident Process of Supervisory Training. Personnel, September 1954.

MUCHIELLI, Roger, La méthode des cas; connaissance du problème, applications pratiques, à l'usage des psychologues, des animateurs et des responsables, Paris: Librairies Techniques, 1969.

OLMSTEAD, Joseph A., Small-Group Instruction: Theory and Practice, Human Resources Research Organization.

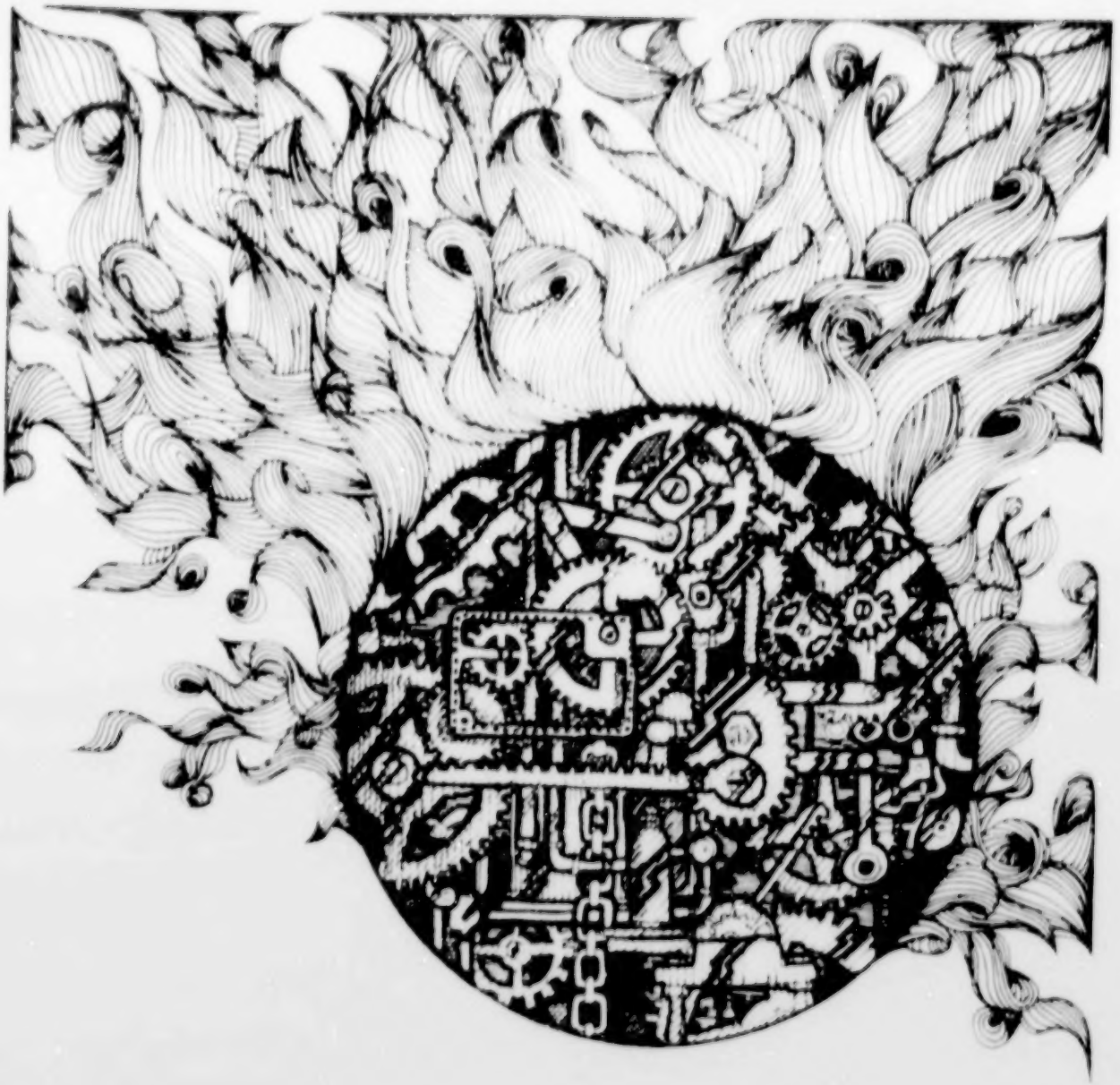
PIGORS, Paul J.W., and PIGORS, Faith, Case Method in Human Relations - The Incident Process, New York: McGraw-Hill Book Co.,1961.

PIGORS, Paul, and Pigors, Faith, Council for International Progress in Management (USA), Report on Incident Process Seminars:Japan, June-July 1961.

PIGORS, P., and PIGORS, F., The Incident Process - Learning by Doing, in the Planning of Change: Readings in the Behavioral Sciences, W.G. Bennis, K.D. Benne, and R. Chin (eds.) Holt, Rinehart, and Winston, New York, 1961, pp. 710-715.

PIGORS, P., and PIGORS, F., Case Methods on the Spot, Adult Leadership, vol. 6, 1954, pp. 7-8 and 28-29.

PIGORS, Paul, and PIGORS, F., Case Method in Human Relations: the Incident Process, Massachussetts Institute of Technology,1961.

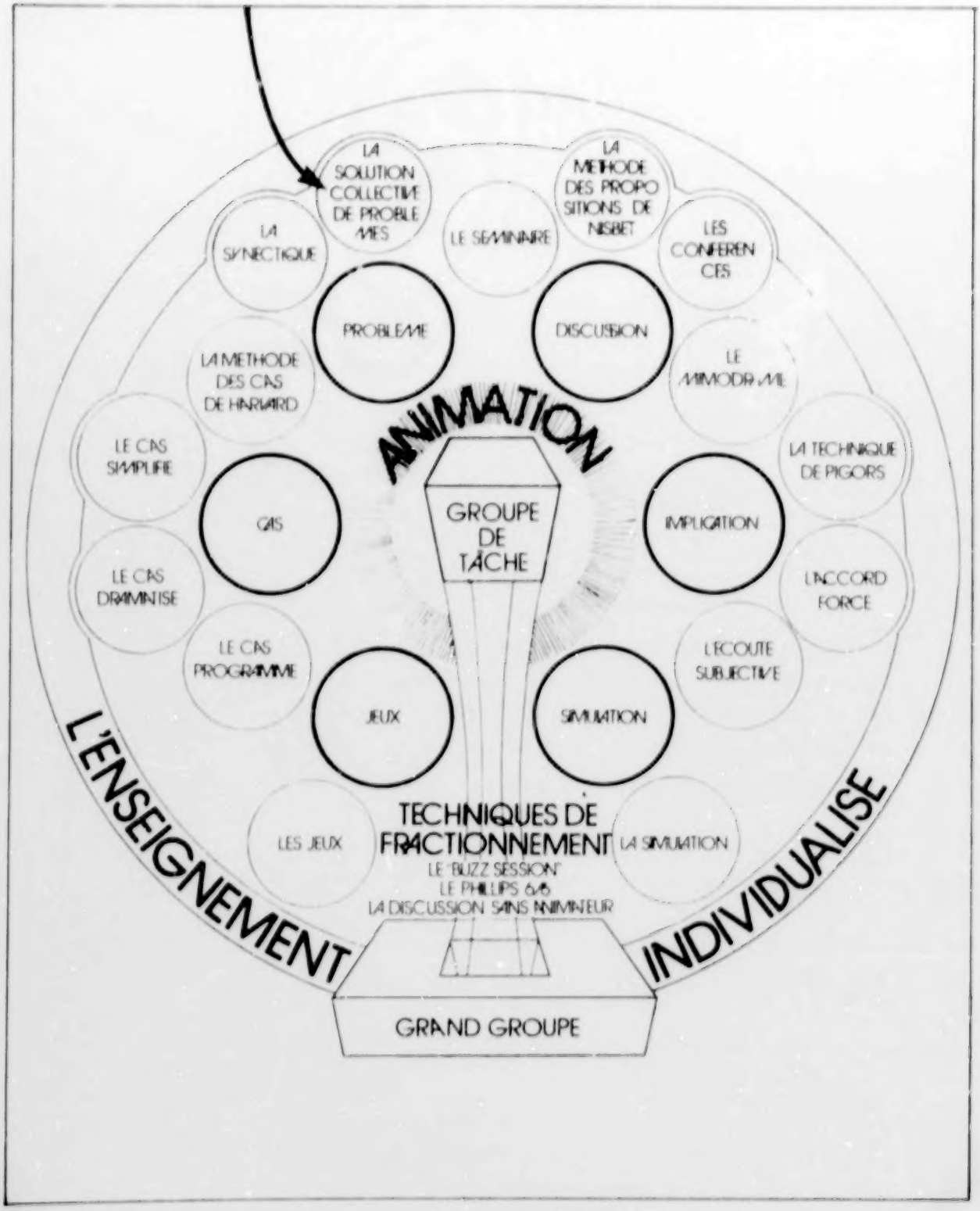


8

# LA SOLUTION COLLECTIVE DE PROBLEMES

JOSEPH OLSTEAD
L. DALE HARRIS

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 1 |
| Théorie sous-jacente | 2 |
| Exigences de temps | 4 |
| Le professeur | 4 |
| Instruments de travail | 5 |
| Participants | 5 |
| Equipement et locaux | 6 |
| Préparation | 6 |
| Scénario | 7 |
| Une approche centrée sur les problèmes (Dale Harris) | 8 |
| Qu'est-ce qu'un problème | 9 |
| Evaluation collective des solutions | 11 |
| Un modèle de cours orienté sur les problèmes | 12 |
| Evaluation | 13 |
| Le professeur et ses assistants | 14 |
| Valeur comparée de la méthode | 15 |
| Bibliographie | 16 |

# LA SOLUTION COLLECTIVE DE PROBLEMES

## INTRODUCTION

### BREVE DESCRIPTION

Dans l'approche de solution de problèmes en comité, on soumet à de petits groupes d'étudiants des problèmes réels ou hypothétiques et ils cherchent ensemble une solution d'équipe. Alors que la méthode des cas met l'accent sur l'analyse individuelle suivie d'une discussion, la résolution de problèmes en comité met l'accent sur la discussion et la concertation des efforts dès le début.

Les problèmes exposés peuvent être d'une nature telle que l'on complète le processus dans le cadre d'une période de classe; dans ce cas, on choisit des problèmes susceptibles d'illustrer ou de compléter l'enseignement en cours. Par ailleurs, les problèmes peuvent exiger beaucoup de recherches et le travail peut s'étendre sur plusieurs semaines ou même tout un semestre. De toute manière, tous les faits et les renseignements pertinents aux problèmes exposés doivent être à la portée des étudiants, soit immédiatement, soit var voie de recherche.

Dans son principe, la SOLUTION COLLECTIVE DE PROBLEMES consiste donc à faire solutionner des problèmes, réels ou hypothétiques, par un groupe, au cours d'une ou de plusieurs séances, afin de faire maîtriser les techniques de la solution des problèmes et de faire assimiler les contenus d'un enseignement.

Il nous semble important de souligner qu'on demande au groupe de faire équipe et de ne présenter qu'une seule solution de groupe.

On aura aussi remarqué qu'il est possible de présenter un problème dont la démarche est si complexe qu'elle s'étende sur tout un semestre.

### USAGE RECOMMANDE

- Quoique le fait de résoudre un problème aide certainement les étudiants à apprendre beaucoup de choses sur le sujet, l'apprentissage le plus important que favorise cette méthode sem-

ble porter sur les techniques de résolution de problèmes. Les étudiants apprennent comment aborder les problèmes, rassembler des données, soupeser des hypothèses et déduire des solutions.

- De plus, dans la résolution de problèmes en comité, les étudiants s'habituent à confronter des opinions différentes pour en arriver à une décision de groupe.

- La résolution de problèmes en comité est une méthode particulièrement ut[illegible] pour la formation de groupes de personnes qui doivent travailler ensemble quotidiennement. Ainsi, les équipes de direction, les départements ou les secteurs dont les objectifs supposent un effort quotidien de coopération peuvent tirer un grand profit à discuter et à résoudre des problèmes qui n'appartiennent pas au domaine habituel de leurs préoccupations.

- Peu de doute subsiste quant à l'efficacité de ces méthodes dans l'amélioration des habiletés individuelles de résolution des problèmes. Par exemple, dans des situations expérimentales, soit dans des classes régulières, soit au cours de sessions d'entraînement au leadership, la discussion permet de découvrir des solutions d'une grande qualité, souvent même, supérieures à celles que pouvait proposer le cours magistral. Ainsi, dans une étude faite sur un grand nombre d'étudiants, Bloom conclut que si l'évaluation, la synthèse et l'application sont considérées comme des types de pensée relativement actifs qui jouent un rôle important dans le développement des habiletés et des aptitudes à la résolution de problèmes, les quatre cinquièmes de ses discussions ont suscité plus d'idées de ces divers ordres que ne le firent les cours magistraux.

## THEORIE SOUS-JACENTE

Dans les raisons que l'on donne habituellement pour prôner l'enseignement par la méthode de la Solution de Problèmes, entrent toujours "l'intérêt créé chez les étudiants par des situations reliées étroitement à la vie" et "l'entraînement à penser les problèmes en groupe pour se préparer aux nouvelles situations de travail". Quoique indiscutablement valables en soi, ces raisons ne peuvent justifier l'approche pédagogique comme telle.

Nous voulons dire que, s'il y a lieu de choisir la méthode de la Solution Collective de Problèmes comme formule d'enseignement, c'est pour d'autres raisons, qui tiennent en premier lieu aux actes mêmes de la démarche, actes de connaissance. En second lieu, ces raisons tiennent aux valeurs pédagogiques du groupe.

Pour comprendre où se situent les forces pédagogiques propres au problème, il faut aller à sa définition:

- Un problème est une question à résoudre.
- C'est aussi une question découlant de plusieurs théorèmes et dont on propose la résolution.
- Le problème tient à la fois du théorème et du calcul.
- Du théorème, puisque l'on raisonne sur des données et que l'on recherche la ou les solutions. C'est aller de l'hypothèse (données) à la conclusion (solution).
- Du calcul, car en adoptant telle ou telle méthode de calcul, on peut arriver plus ou moins élégamment à la solution.

La définition du problème contient le concept de "calcul". Dans l'esprit des auteurs de cette méthode, la notion de "problème" doit dépasser celle de "calcul". On parle en effet du "problème" comme distinct de l'exercice après le chapître.

Les exercices d'application de notions sont nécessaires, comme les gammes du musicien ou les heures de vol dans l'entraînement du pilote. Mais ils se rattachent justement au concept d'entraînement, et aux situations de simulation. En cela, l'exercice entraîne à appliquer les formules avec facilité et sûreté.

Mais quand la Méthode de Solution Collective de Problèmes veut aller plus loin, elle se demande comment les actes impliqués dans la solution des problèmes agissent au plan de la maîtrise du contenu.

Elle trouve la réponse à ce comment dans la définition du théorème - qui est, au fond, la définition du raisonnement -: approfondissement des principes pour en dégager les conclusions.

Solutionner un problème, c'est éclairer l'inconnu par le connu, ou: voir que la conclusion est, à l'état latent, dans les principes et alors imaginer de quelle façon, comparer les possibilités

(l'invention des solutions); les critiquer pour les fonder ou les rejeter; enfin choisir. Et toutes ces opérations présupposent qu'on a su définir les termes essentiels du problème.

Cette démarche, avec celle de la synthèse, est la plus difficile de la science, et celle qui oblige à approfondir les concepts et leurs relations. Impossible de résoudre convenablement les problèmes si l'on n'a pas un savoir construit, ou cohérent de façon organique. On comprend par là que la solution de problèmes est beaucoup plus qu'un exercice à la fin d'un chapitre. C'est une démarche essentielle de la connaissance.

Les auteurs de la Méthode de Solution Collective de Problèmes vont plus loin, affirmant que toute solution de groupe est de qualité supérieure à l'approche individuelle, affirmation d'ailleurs basée sur la recherche. Il n'y a pas lieu de commenter cette affirmation dans le cadre de cette introduction, mais on en comprendra le sens en se référant au dossier sur le GROUPE.
J.M.L.

## TECHNIQUE

### EXIGENCES DE TEMPS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 1½ heure | 2 heures | 3 heures |

On doit encourager les groupes à travailler librement sur les projets; mais on exigera qu'ils se rencontrent régulièrement d'après un horaire établi: une ou deux fois par semaine pour des périodes de deux heures.

### LE PROFESSEUR

* LE RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS
  Pas de limite. Puisque les professeurs n'assistent pas aux délibérations de groupes, leur rôle se limite à orienter les étudiants, à leur fournir la documentation et à les aider dans les cas particulièrement difficiles. Cependant, il est essentiel que le professeur soit disponible pour être consulté.

  Quoique l'on puisse respecter le processus de résolution de problèmes avec des sessions sans animation réelle, on obtient de meilleurs résultats lorsque les discussions sont menées par un

leader de type permissif. On atteint des résultats encore meilleurs quand le leader utilise ce que Maier et Maier appellent "Developmental Discussion", qui semble être une variante de l'entretien dirigé.

* MAITRISE DU CONTENU
  - Une bonne connaissance du sujet est nécessaire.
  - Une connaissance approfondie des sources documentaires est essentielle.

* FORMATION REQUISE
  - Pour le contenu: Aucune habileté spéciale n'est requise.
  - Pour l'application de la méthode: Une longue pratique de la méthode comme telle n'est pas nécessaire. Cependant, la maîtrise des techniques de résolution de problèmes et de recherche factuelle est nécessaire pour bien orienter le travail des étudiants.
  - L'habileté dans la pratique du tutorat est utile.

* EXPERIENCE REQUISE
  - Pour le contenu: Utile mais non essentielle.
  - Pour l'application de la méthode: Utile mais non essentielle..

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

* NOMBRE

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 3 | 5 | 9 |

  - Expérience de la méthode: Pas nécessaire.
  - Connaissance du contenu: Pas nécessaire.

## PARTICIPANTS

  - Il est approprié de fournir des listes bibliographiques ou documentaires. Celles-ci peuvent être des listes exhaustives couvrant tous les problèmes soumis ou encore des listes spécifiques à chaque problème: (une par étudiant).
  - Une brève description des étapes de la solution de problèmes, des procédures de recherche et des procédures de prise de décision en groupe: (une par étudiant).

- Une explication des exigences de présentation, du format, des standards de qualité exigés et des dates de remise de chacun des rapports: (une par étudiant).

- Si le projet soumis doit être complété à l'intérieur d'une période d'enseignement, les ouvrages de références doivent être à la disposition des étudiants dans le local même où chaque groupe travaille.

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

* IDEALEMENT:

  - Une salle pour chaque groupe, avec un système de réservation.

  - Une table de conférence.

  - Un tableau ou un chevalet et un bloc de feuilles par groupe.

* AU MINIMUM

  Cette méthode peut être utilisée efficacement même si les étudiants ne disposent pas des salles nécessaires. Dans ce cas, on doit permettre aux étudiants de se rencontrer là où ils le souhaitent.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS

  - Si les problèmes soumis doivent être complétés à l'intérieur d'une période d'enseignement, les étudiants doivent lire au préalable un certain nombre de documents relatifs à ces problèmes.

  - Si les projets doivent être complétés à l'intérieur d'une plus longue période de temps, on n'exige pas de préparation spéciale autre que la recherche qui doit être faite en cours de projet. Au début du cours, il est utile de demander aux étudiants de faire des lectures concernant la résolution de problèmes, la recherche factuelle et la prise de décision en groupe.

* LE PROFESSEUR

  Il a la responsabilité des instruments de travail.

## SCENARIO

* LE PROBLEME SOUMIS DOIT ETRE COMPLETE DANS LES LIMITES D'UNE PERIODE DE CLASSE:
  - Expliquer sommairement la méthode et les procédures à suivre.
  - Former les groupes d'étudiants.
  - Assigner un problème à chaque groupe. Si l'on veut couvrir complètement la matière, assigner un problème différent à chaque groupe. Si au contraire on veut mettre l'accent sur les habiletés à résoudre des problèmes et sur la qualité des résultats de groupe, assigner le même problème à tous les groupes de façon à pouvoir faire des comparaisons.
  - Distribuer les bibliographies ou les listes documentaires.
  - Assigner des locaux aux goupes.
  - Signifier à chaque groupe la nécessité de choisir un secrétaire qui prendra note de tous les résultats et de tous les points importants.
  - Les groupes se dirigent vers leurs salles de travail et le travail commence.
  - Prévenir chaque groupe 30 minutes avant la fin de la période allouée.
  - Rapatrier les groupes et reformer la classe.
  - Ramasser les rapports des groupes s'ils sont écrits, ou demander à chaque secrétaire de résumer sommairement le travail de son groupe.
  - Le professeur dirige en classe la discussion sur les résultats et les problèmes rencontrés à l'occasion des discussions de groupes.

## NOTE

Ouand le problème doit être complété à l'intérieur d'une période, on ne doit pas s'attendre à ce que les résultats des groupes soient très élaborés et les rapports écrits devraient se limiter à des résumés.

* LE PROJET OU LE PROBLEME SOUMIS DOIT ETRE SOLUTIONNE DANS LES LIMITES D'UNE SESSION, D'UN SEMESTRE OU DE TOUT AUTRE LONGUE PERIODE DE TEMPS:

- Première rencontre en classe
  - . Exposer brièvement la méthode et décrire les procédures à utiliser.
  - . Former les groupes d'étudiants.
  - . Assigner un problème, un projet ou un sujet à chaque groupe. Si l'on souhaite couvrir complètement la matière, assigner un problème différent à chacun des groupes. Si l'on veut mettre l'accent sur la résolution de problèmes et sur la qualité des résultats, assigner le même problème à tous les groupes.
  - . Distribuer les bibliographies ou les listes documentaires.
  - . Distribuer les guides de préparation des rapports et la liste des exigences relatives aux rapports de discussion.
  - . Prévenir les groupes de tenir un journal de bord de leurs délibérations et de leurs décisions, ce qui leur servira pour le rapport final.
  - . Indiquer à chaque groupe son local de travail.
  - . Distribuer aux groupes les horaires de consultation avec leur professeur ou les consultants.
- Dernière rencontre en classe
  - . Ramasser les rapports des groupes.
  - . Demander que chaque groupe délègue quelqu'un pour exposer sommairement les résultats obtenus.
  - . Le professeur dirige en classe la discussion sur les découvertes ainsi que sur les problèmes rencontrés par les groupes durant leurs discussions.(1)

**TEXTES**

## UNE APPROCHE CENTREE SUR LES PROBLEMES (DALE HARRIS)

Une approche centrée sur les problèmes est présentement en cours à l'Université de l'Utah, auprès des étudiants du premier cycle de génie électrique. Elle constitue une tentative d'implanter des vues décrites dans l'article d'Albert R. Wight, "Participative Education and the Inevitable Revolution" (1970). Les professeurs qui ont participé à cette expérience souscrivent aussi au point de

vue exprimé par Daniel V. DeSimone (1966):

"Une école de génie qui se contente de dispenser de l'information pratique fait un gaspillage dispendieux. Il faut que l'éducation soit vivante et pertinente: aussi vivante que la civilisation dans laquelle nous vivons et aussi pertinente que les préoccupations que nous avons après la lecture du journal du matin...

La formation en génie devrait stimuler les étudiants à maîtriser les éléments fondamentaux, découvrir que les phénomènes sont interreliés et à cultiver l'excellence. Mais, en même temps, elle devrait être une expérience créatrice, stimulante pour l'imagination des étudiants et qui les aide à se préparer aux combats éventuels et aux nouveaux défis d'un monde imparfait. Elle devrait les encourager à croire qu'ils sont capables de faire l'impossible de temps en temps, même si cela signifie violer la tradition. Elle devrait, enfin, assurer à travers eux le progrès constant et le renouvellement de notre société, sans sacrifier les valeurs humaines".

L'APPROCHE PAR LA SOLUTION DE PROBLEMES

Une meilleure stratégie d'apprentissage est stimulante pour les étudiants et les professeurs, en restant plus utile à l'étudiant. On pense que la stratégie dite la solution de problèmes est la meilleure par rapport à ces deux critères. La motivation, l'intérêt et la capacité de régler, d'une manière créatrice, des problèmes de la vie réelle, sont fondamentalement plus durables et plus efficaces que la simple acquisition de contenus. De toute évidence, celui qui résout des problèmes doit fonder ses solutions sur des faits et des principes, mais il doit aussi avoir des motivations et des capacités certaines pour la recherche, la création et le choix de nouvelles solutions aux problèmes.

QU'EST-CE QU'UN PROBLEME?

Le problème, tel qu'entendu ici, dépasse évidemment les simples exercices (habituellement appelé "problèmes") que l'on trouve dans les manuels de génie. Ces derniers sont conçus pour familiariser l'étudiant avec les analyses et les principes qui sont discutés dans le manuel. L'étudiant recourt alors immédiatement à tel chapitre du manuel traitant du sujet et la solution du "problème", la plupart du temps unique, se limite à la manipulation judicieuse de quelques formules déterminées. Quoique de tels exercices soient

nécessaires dans le processus de transmission du contenu, ils n'ont rien d'une approche d'auto-apprentissage par la solution de problèmes.

Voici les caractéristiques d'un problème, s'il est abordé selon la méthode de solution de problèmes dans une perspective d'auto-apprentissage:

1 Le problème est pertinent, du point de vue de l'étudiant. L'étudiant s'implique émotivement dans la recherche d'une solution, parce qu'il juge le problème intéressant et stimulant. Il ne perçoit pas l'exercice comme un devoir, comme un simple pas en avant dans la course aux diplômes.

2 Le problème exige de l'imagination ou de la créativité.

3 Le problème pose un défi à l'étudiant, tout en étant à sa portée.

4 Le problème stimule le désir de découvrir de nouveaux principes, de nouveaux faits, de nouvelles techniques pour arriver à une solution. L'étudiant approfondit alors ses connaissances.

5 Le problème se prête à plusieurs approches et donne lieu à des solutions différentes selon les groupes auxquels il est soumis.

6 A l'occasion, le problème présente une situation à laquelle le groupe est incapable de trouver une solution acceptable.

7 A l'occasion, le problème fournit quelques faits et données inutiles à la solution.

8 Parfois, le problème est posé avec des données insuffisantes pour arriver à la solution.

9 Tantôt, le problème est simple et la solution, facile à trouver; tantôt, le problème est plutôt long et la recherche de solution nécessite plusieurs sessions, étalées sur deux semaines.

10 Enfin, le problème peut exiger des exercices de planification, de synthèse ou d'analyse sommaire.

EVALUATION COLLECTIVE DES SOLUTIONS

Les problèmes qui ont ces caractéristiques invitent à un dialogue intéressant entre les étudiants qui cherchent ou qui ont trouvé des solutions. Ceux qui cherchent à résoudre des problèmes sont intéressés à comparer et à évaluer différentes solutions et diverses approches. On peut demander à chaque étudiant d'élaborer quelques-uns des problèmes pour ses condisciples. Mais, la plupart du temps, c'est le professeur qui les choisit, car les problèmes qui répondent aux caractéristiques mentionnées plus haut sont difficiles à élaborer. Aussi, est-ce à cette tâche que le professeur consacre le plus d'énergie.

L'évaluation de la solution des problèmes est une composante nécessaire de cette méthodologie. L'évaluation est toujours difficile, stimulante et, habituellement, gratifiante. C'est pourquoi, les professeurs et les étudiants, de différents niveaux et de différentes manières, doivent jouer un rôle dans l'évaluation, quand l'apprentissage est complété. Dans l'enseignement traditionnel, le professeur pose lui-même les problèmes et les questions d'examen. Les solutions sont, dans chaque cas, prévisibles et indiscutables. Dans l'approche par la solution de problèmes, les étudiants et les professeurs s'attendent à un grand nombre de solutions. Ils sont prêts à discuter, à user de sagesse et de jugement et à être conciliants dans leurs attitudes. L'étudiant apprend seulement ce qu'il souhaite apprendre. L'approche centrée sur l'étudiant ou orientée vers les problèmes implique l'étudiant dans ses modes d'apprentissage d'une façon plus significative. En d'autres termes, l'étudiant est plus efficacement motivé à apprendre. Il perçoit un besoin de résoudre ces problèmes spéciaux, d'en comprendre les principes, d'observer les faits et d'élaborer des méthodes d'analyse et de planification en vue de la recherche des meilleures solutions.

UN ENSEMBLE DE PROBLEMES POUR UN COURS PARTICULIER

De façon certaine, l'étudiant en Génie doit assimiler le contenu des manuels aux fins de résoudre les problèmes. Il a aussi besoin de ces connaissances pour des cours ultérieurs et dans la pratique de son métier. Cependant, il est important de garder à l'esprit que, idéalement, il doit être motivé à comprendre ce contenu afin de régler des problèmes et non afin de répondre convenablement, de mémoire, à des questions d'examens.

Pour un cours donné, l'ensemble des problèmes abordés doit être organisé de façon que la somme des connaissances à acquérir soit comparable à celle d'un cours de type traditionnel, même si, parfois, l'étudiant est appelé à en déborder le cadre. Dans les faits, notre approche a pour résultat que, au cours d'un semestre, l'étudiant apprend plus de matière que dans le cadre d'un cours traditionnel. De plus, son bagage théorique s'articule d'une manière organisée à mesure qu'il passe d'un cours à l'autre.

UN MODELE DE COURS ORIENTE VERS LES PROBLEMES

Au début d'un cours, on présente à l'étudiant un ensemble de problèmes. On lui dit qu'il aura complété le cours quand il aura réglé les problèmes d'une manière satisfaisante. Cependant, on l'encourage aussi a substituer à ces problèmes d'autres problèmes de sa propre conception.

La quantité de cours magistraux qui sont donnés dans le cadre d'une approche orientée vers les problèmes est d'environ quarante pour cent du nombre donné traditionnellement. La présence aux cours est volontaire et les cours sont toujours étroitement reliés à un ou plusieurs problèmes. Les discussions en petits groupes (organisées à la demande des étudiants) sont orientées en fonction de la solution à un ou à plusieurs des problèmes préalablement proposés. Un conseiller (le professeur ou l'un de ses assistants) assiste à ces discussions. S'engage alors le dialogue d'étudiant à étudiant ou d'étudiants à conseiller.

Les procédures de promotion et d'autres facteurs encouragent les étudiants à partager leurs idées, leurs approches et leurs solutions. Dans l'approche traditionnelle, là où la notation suit la courbe normale, un étudiant est rarement motivé à aider l'un ou l'autre de ses condisciples; mais, dans la démarche décrite ici, l'étudiant sent qu'il est bon d'utiliser toutes les ressources, y compris ses condisciples. A la fin cependant, l'étudiant doit faire la preuve de sa propre compétence concernant la solution de chaque problème.

Dans cette méthode, l'étudiant cherche toute l'assistance utile pour élaborer des solutions: il cherche des informations dans les manuels et autres textes de référence; il participe à des discussions en groupe, cherche à mieux comprendre au laboratoire, discu-

te différentes approches de façon informelle avec ses condisciples et utilise toutes les autres ressources disponibles. Il avance à son propre rythme et, quand il se sent prêt, il prend rendez-vous avec son conseiller pour proposer sa solution. Selon la procédure utilisée dans une classe ou dans l'autre, il peut se présenter seul ou avec un petit groupe de deux ou trois pour soutenir sa solution.

EVALUATION Il y a eu des variantes importantes dans la manière de noter les solutions aux problèmes, mais il y a une forte tendance à donner seulement trois cotes: A / B / Incomplet. Parce que tous, étudiants et professeurs, ont un but commun (tous les étudiants méritent A ou B pour tous les problèmes), la compétition traditionnelle pour les notes est éliminée et toutes les personnes impliquées se sentent encouragées à coopérer. Bon nombre d'étudiants trouvent leurs meilleures ressources d'apprentissage parmi leurs condisciples.

Selon le professeur, plusieurs approches différentes ont été utilisées pour évaluer les solutions des étudiants à un problème. La façon la plus répandue veut qu'un étudiant se soit qualifié, pour ainsi dire, après un seul problème, s'il a obtenu un A ou un B pour la solution qu'il a trouvée. Deux étudiants qui souhaitent réussir un problème particulier peuvent rencontrer un conseiller pour une période de vingt-cinq minutes. D'une manière générale, le conseiller demandera à chacun des étudiants d'évaluer les solutions de ses condisciples. Chacun a la chance de présenter et de défendre sa propre solution et aussi d'évaluer la solution d'un de ses camarades. Cette procédure semble mener à un dialogue très efficace à trois - deux personnes évaluant la solution proposée par une troisième. Si, dans l'une de ces sessions, l'étudiant ne réussit pas à présenter une solution acceptable, il n'a qu'à retourner à une autre session de qualification (sans tache à son dossier). Un échec dans ce cas n'est pas un échec au sens habituel du mot.

Dans des procédures de ce genre, beaucoup de professeurs ne voient aucun besoin d'examen de synthèse et basent leurs notes finales exclusivement sur l'ensemble des notes obtenues aux sessions de qualification. Si l'étudiant n'obtient pas au moins un B pour un

problème particulier, il n'est pas noté jusqu'à ce qu'il l'obtienne. A la fin du trimestre, s'il n'a pas réussi à se qualifier pour tous les problèmes, on lui donne la cote "incomplet", qui est transformée en note de passage quand il se qualifie effectivement.

Le système de classement A-B-I a été appliqué, jusqu'à maintenant, dans deux classes et deux autres l'appliquent à l'heure présente. On prévoit que le nombre de fois que la cote "I" sera attribuée sera acceptable. Les sessions qui ont lieu après le trimestre ne semblent pas grever l'horaire plus que les sessions qui ont lieu pendant le trimestre. Cependant, l'étudiant a perdu le grand avantage combiné des discussions prévues et imprévues avec ses condisciples et ses conseillers et, généralement, il se décourage dans ses efforts. S'il souhaite reprendre le cours tout simplement, il peut faire des arrangements à l'amiable.

Dans des cours orientés vers les problèmes, l'étudiant ne se voit pas imposer de travaux de laboratoire au sens ordinaire du terme. Cependant, on le confronte avec des situations problématiques où il trouve nécessaire d'utiliser les laboratoires au même titre qu'il a recours à d'autres ressources: manuels, condisciples, ordinateur, pour résoudre ses problèmes.

LE PROFESSEUR ET LES ASSISTANTS

Dans une approche orientée vers les problèmes, les étudiants n'ont pas besoin d'autant d'aide de la part du professeur que dans une approche par cours magistral. Cependant les étudiants semblent solliciter le dialogue avec leurs condisciples et avec ceux qui sont plus avancés. Dans les classes qui ont normalement cinq cours par semaine, le nombre de cours magistraux a été réduit à deux par semaine. Les assistants se sont rendus disponibles aux étudiants pour l'évaluation et la discussion des solutions. Pour les cours de base, l'assistant d'enseignement est ordinairement un étudiant sous-gradué qui a au moins une année d'expérience de plus que les étudiants de ce niveau. L'assistant, dans ce contexte, joue le rôle d'un conseiller et d'un aviseur. Ainsi, tout en travaillant selon sa compétence, l'assistant apprend beaucoup lui-même. A cause de cela, on lui crédite les cours comme s'il s'agissait d'un cours technique optionnel. De plus, on le paie à un taux modeste. Le professeur responsable du cours consacre à peu près les deux-tiers de ses efforts auprès des étudiants et un

tiers à orienter ses assistants. -- La tendance naturelle de l'assistant autant que du professeur est d'agir comme quelqu'un qui tient l'autorité ou le savoir. Pour tout le monde, le monologue est plus facile que le dialogue.

Certains étudiants se sont engagés très prudemment dans les classes où on utilisait l'approche orientée vers les problèmes, tandis que d'autres ont, à dessein, évité ces classes. D'aucuns aiment le coté excitant des classes orientées vers les problèmes; d'autres ont trouvé le niveau de frustration trop élevé. Beaucoup d'étudiants sont heureux de pouvoir choisir l'une ou l'autre des approches, spécialement lorsqu'ils peuvent choisir le professeur. Somme toute, le choix de l'étudiant s'oriente vers l'approche orientée vers les problèmes. Plus récemment, ce choix a été celui d'à peu près quatre vingt pour cent des étudiants.

VALEUR COMPAREE DE CETTE METHODE

Là où l'on met l'accent sur la transmission du savoir et où la performance des étudiants se mesure par des examens récapitulatifs, beaucoup d'éducateurs croient que personne n'a été capable de mesurer la différence dans l'efficacité d'une méthode par rapport à une autre. Une étude de Dubin et Taveggia (1969) confirme cette opinion. Ils ont analysé les conclusions de quatre-vingt-onze études et concluent ainsi:

> "Nous pouvons affirmer d'une façon décisive qu'aucune méthode d'instruction au niveau collégial ne peut significativement être préférée à une autre, lorsqu'elles sont évaluées à partir des performances des étudiants à un examen".

Nous avons postulé que nous ne serions pas capables de mesurer immédiatement, de manière quantitative, les effets d'une approche orientée vers les problèmes. La probabilité d'effectuer cette mesure pendant que l'étudiant est encore à l'Université n'est pas élevée. Lorsque nos étudiants gradués vont exercer leur métier, nous espérons qu'une rétroaction informelle, venant à la fois des gradués et des employeurs, nous donnera des indices importants quant à la valeur de la stratégie de résolution des problèmes. Des mesures formelles s'appliquant aux gradués installés dans la pratique seront possibles lorsqu'un nombre suffisamment élevé d'étudiants aura fait l'expérience de la nouvelle stratégie. (2)

NOTE

(1) Ce texte est extrait de Small-Group Instruction: Theory and Practice.

Reproduit avec la permission de l'auteur.

(2) Ce texte est extrait de The Journal of Creative Behavior.

Reproduit avec la permission de l'auteur.

## BIBLIOGRAPHIE


BOND, Betty W., The Group Discussion - Decision Approach: An Appraisal of its Use in Health Education, Unpublished, Ph.D. Dissertation, University of Minnesota, 1955.

HARRIS, L. Dale, Implementing a Problem-Oriented Approach to Learning, The Journal of Creative Behavior, Vol. 5, No. 1, First Quarter, 1971.

LEE, Irving J., Procedure for "Coercing" Agreement, Harvard Business Review, Vol. 32, no. 1, January-February, 1954.

OLMSTEAD, Joseph A., Small-Group Instruction: Theory and Practice, Human Resources Research Organization.

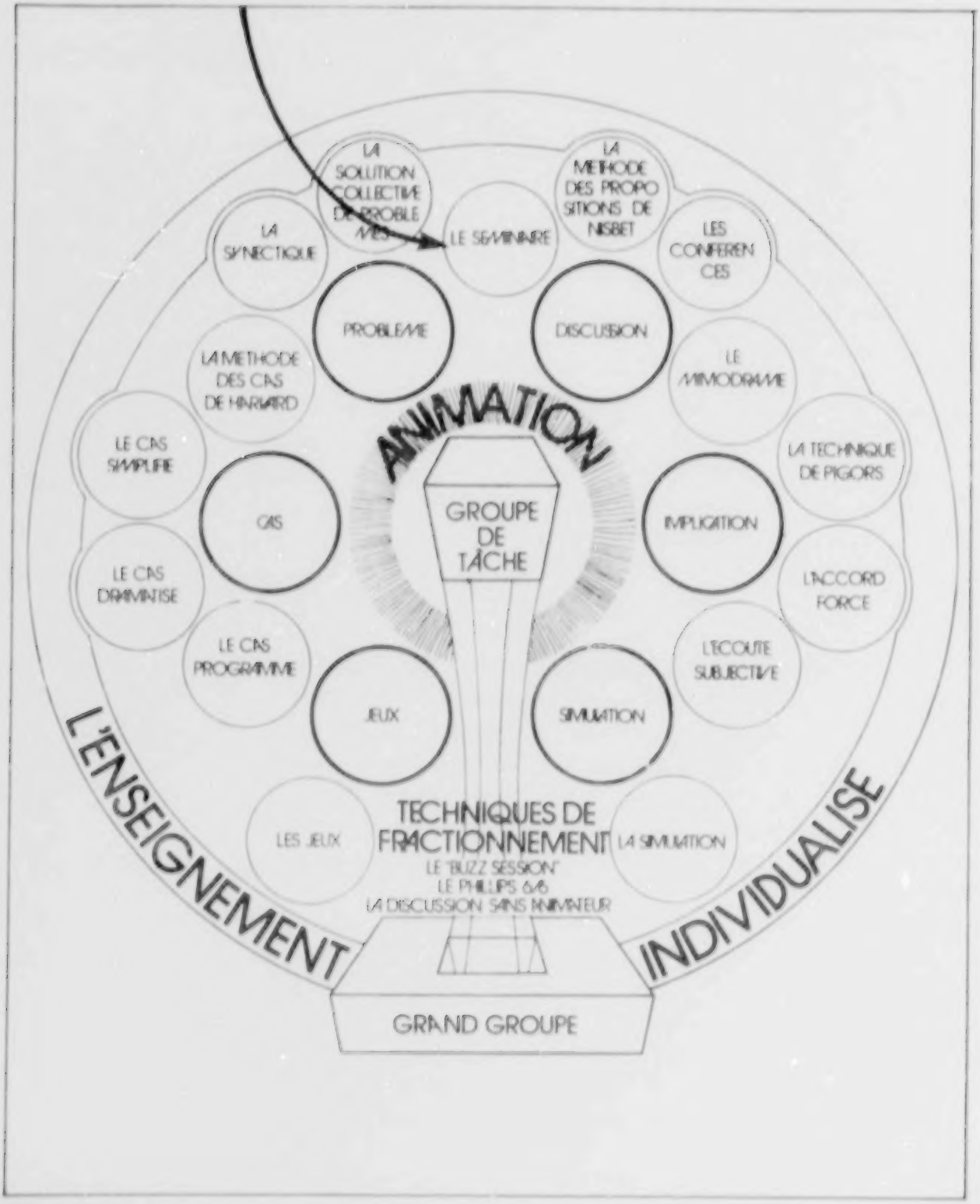
RESTLE, Frank, Committee Problem-Solving Techniques at the National War College, Technical Report 10, Human Resources Research Organization, Alexandria, Virginia, September 1954.

9

# LE SEMINAIRE

IAN WATT
JAMES P.SHAVER
DONALD W.OLIVER

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 1 |
| Théorie sous-jacente | 1 |
| Exigences de temps | 2 |
| Le professeur | 2 |
| Les participants | 3 |
| Instruments de travail | 3 |
| Equipement et locaux | 3 |
| Préparation | 3 |
| Scénario | 4 |
| La conduite d'un séminaire | 5 |
| Les exigences du séminaire | 7 |
| Le séminaire (Ian Watt) | 9 |
| Histoire du séminaire | 10 |
| Lacunes du système pédagogique | 22 |
| Séminaire vs tutorat | 23 |
| Problèmes d'évaluation | 24 |
| Variantes du séminaire | 26 |
| La conduite du séminaire | 27 |
| Le lieu du séminaire | 29 |
| Crédits | 30 |
| Examens | 30 |
| Curriculum | 31 |
| Préparation | 32 |
| Correction | 32 |
| Bibliographie | 34 |

# LE SEMINAIRE

## INTRODUCTION

### BREVE DESCRIPTION

Un séminaire est un groupe de recherches spécialisées, se destinant à l'étude approfondie d'un sujet sous la direction d'un expert.

Dans le cadre d'une série de rencontres, les participants assument à tour de rôle la présentation d'un essai sur un aspect particulier du sujet, soumettant ainsi leurs opinions à l'analyse critique et à la discussion.

Cette description du séminaire peut se compléter par la formule suivante: "Situation dialectique disciplinée, assumée par un groupe de personnes étudiant une question spécifique sous la direction d'un expert". (Ian Watt)

### USAGE RECOMMANDE

- Pour approfondir une question, au niveau de la maîtrise.
- Pour l'étude interdisciplinaire d'un sujet.
- Pour l'étude approfondie d'un sujet spécialisé.
- Pour prendre conscience en profondeur de tous les aspects d'une question.
- Pour participer à une confrontation et à une dialectique rigoureuse.

### THEORIE SOUS-JACENTE

La force pédagogique du séminaire tient au fait que toute idée, tout essai, toute lecture sont soumis à la confrontation, à la situation dialectique, à la discussion en groupe sous la direction d'un expert.

Il se peut fort bien que le séminaire s'insère plus facilement dans le cadre des sciences humaines. A priori, on en voit moins bien la place du côté des sciences exactes, où il faut investir un temps considérable pour en maîtriser les bases théoriques. Il reste que les sciences exactes ne font pas exception à la règle suivante, à savoir qu'il n'y a d'éducation réelle que si la situation est dialectique. Le laboratoire, l'atelier de la chimie peuvent analogiquement, jouer le rôle de la recherche en bibliothèque exigée en sciences humaines; mais la discussion solidement étayée, l'analyse critique, la situation dialectique demeurent toujours les étapes les plus importantes de la recherche. (Ian Watt)

## TECHNIQUE

### EXIGENCE DE TEMPS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 1½ heure | 2 heures | 3 heures |

### LE PROFESSEUR

* RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS
  - Idéalement: un professeur par 10 étudiants.
  - Au maximum: 15 étudiants.

* MAITRISE DU CONTENU
  - Le professeur doit avoir une grande maîtrise du contenu.

* FORMATION REQUISE
  - Pour le contenu: comme il s'agit de questions académiques spécialisées, il est difficile d'exiger moins que le doctorat.
  - Pour l'application de la méthode: il est nécessaire de bien posséder sa technique, sous peine d'enregistrer de sérieux échecs.

* EXPERIENCE REQUISE
  - Pour le contenu: une bonne expérience est nécessaire.
  - Pour l'utilisation de la méthode: nécessaire. Cependant, en appliquant rigoureusement la technique, on peut escompter de bons résultats.

## LES PARTICIPANTS

* NOMBRE

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 5 | 10 | 15 |

* EXPERIENCE DE LA METHODE
  - Utile sans être essentielle. Avec l'expérience, la qualité de la participation doit s'améliorer.

* CONNAISSANCE DU CONTENU
  - Essentielle: il s'agit de l'étude de questions spécialisées. La qualité des échanges en dépend.

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- Un texte distribué à chaque participant au moins une semaine avant l'exposé. Idéalement, c'est le texte même de l'exposé.
- Une bibliographie reliée à ce texte.

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

- Idéalement: une petite salle avec une table de conférence.
- Au minimum: une salle où les conversations peuvent se dérouler dans le calme.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS
  - Il est essentiel que les étudiants lisent le texte de l'exposé.
  - Un corpus commun de lectures de base est absolument nécessaire.
  - Chaque étudiant doit posséder à fond les bases générales de la discipline.
  - Chaque étudiant doit s'intéresser en profondeur à un aspect du sujet du séminaire.

* LE PROFESSEUR

- Il doit produire une bibliographie de tous les ouvrages du corpus commun de lectures, et envoyer cette liste à la bibliothèque et à la librairie bien avant le séminaire, afin que les volumes soient sur les rayons dès le début du séminaire. Dans la plupart des cas, il y a des réservations à faire.
- Il doit préparer une liste fournie des aspects qu'il est essentiel d'aborder durant le séminaire.
- Il doit être au courant des derniers développements survenus dans le champ de sa recherche.
- Il doit préparer, pour chaque sujet apparaissant sur la liste, une bibliographie spécialisée.

## SCENARIO

* A LA PREMIERE RENCONTRE

- Introduisez-vous et faites un tour de table pour que les participants fassent connaissance: spécialité de chacun, préoccupations de recherche, etc. Que chacun écrive son nom et le place, bien visible des autres, devant lui.
- Introduisez brièvement le sujet du séminaire. Que l'essentiel de cette introduction soit écrite et distribuée aux participants.
- Distribuez la liste des aspects possibles du sujet, et qu'on pourra choisir comme sujets d'essais.
- Distribuez la bibliographie générale.
- Donnez une semaine aux participants pour se choisir un sujet et en discuter avec vous.
- Organisez une discussion à thématique large pour que chacun puisse intervenir et se situer idéologiquement par rapport au sujet.
- Donnez les règles du jeu. Dites ce que vous entendez par une discussion de séminaire. (Voir IEXTE: La Conduite d'un Séminaire).

* TROIS SEMAINES AVANT LA DERNIERE RENCONTRE

- Annoncez que chaque participant devra produire une synthèse par écrit (maximum: 10 pages) et la distribuer à tous les participants à l'avant-dernière rencontre.

* A LA DERNIERE RENCONTRE

- La moitié du temps est consacrée à une discussion sur les synthèses.
- La synthèse finale est faite par le directeur du séminaire.

---

**TEXTES**

## LA CONDUITE D'UN SEMINAIRE *

Dans les séminaires, le fardeau de la discussion et de l'analyse repose sur les étudiants. Le professeur, en tant que directeur, fournit des énoncés et des questions de mise au point: il est une personne-ressource. Ses questions sont ouvertes, guidant la discussion mais laissant le fardeau de l'analyse aux étudiants.

- Le professeur dit aux étudiants qu'ils devront porter le poids de la discussion. A l'occasion, il posera des questions et servira de personne-ressource.
- Le professeur dit aux étudiants qu'ils devront décider d'une façon de traiter le sujet. Pour ce faire, ils devront:
  . Décider des questions soulevées par le cas proposé;
  . Clarifier tout problème de langage suscité pendant la discussion et nuisible à la recherche d'une solution;
  . Soulever toute question réelle favorable à une prise de décision et essayer d'y répondre;
  . Identifier et peser les valeurs à examiner pour en arriver à une décision
- Un cas, sujet de controverse, est lu à haute voix par un étudiant.
- Le professeur ouvre alors la discussion en disant quelque chose comme ceci: "Je suggère que vous commenciez par identifier les questions soulevées par le cas et par vous mettre d'accord sur le choix de celles qui seront discutées".

- Ceci fait, le rôle du professeur se limitera à aiguillonner les étudiants pour être certain que le problème a été défini et que les nécessaires questions de définition, de réalités et de valeurs sont soulevées. Le professeur posera des questions:

  . Etes-vous certains d'avoir défini le problème de façon suffisamment claire?

  . Etes-vous tous d'accord avec l'énoncé de Jean sur la question?

  . Avez-vous tiré au clair tous les mots importants du cas proposé?

  . Y-a-t-il d'autres questions importantes et réelles auxquelles il faudrait répondre avant de décider d'un plan de discussion?

  . Etes-vous satisfaits de la preuve apportée à cette affirmation?

  . Puisque vous avez pris la position contraire sur cette question, sur quelles valeurs l'appuyez-vous?

- D'habitude, pour clore les discussions de séminaire, le professeur demandera au groupe de résumer la discussion, incluant l'énoncé de la question, les solutions possibles et les considérations les plus importantes. Très souvent, un bon travail complémentaire, qui peut remplacer le résumé en fin de discussion, consistera à demander à chaque étudiant d'écrire un bref rapport sur la question.

Dans les séminaires, le professeur pose des questions mais il ne les pose que pour alimenter l'échange des étudiants. Parce que les étudiants attendent souvent l'intervention du professeur, ce dernier devra parfois expliquer son nouveau rôle dans le séminaire. Il sera nécessaire de dire, par exemple: "Je préférerais que le groupe débatte cette question". - "Pourquoi ne posez-vous pas cette question au groupe?" -"S'il vous plaît, ne comptez pas sur moi pour les réponses". -"Ce sont là des questions dont j'aimerais que vous traitiez en tant que groupe". Le professeur devra parfois même se retirer du groupe (en se tenant hors du cercle de discussion, en se déplaçant vers une autre partie de la pièce,

voire même en quittant la pièce), de sorte que les étudiants s'habituent à ne plus se tourner vers lui pour obtenir des réponses ou la correction de leurs réponses.

* Donald W. Oliver et James P. Shaver, Teaching:Vantage points for Study. Reproduit avec la permission de l'auteur.

## LES EXIGENCES DU SEMINAIRE

Le séminaire est, parmi les formules pédagogiques, un concept classique, dont la validité a déjà été mise à l'épreuve par une longue pratique. Il a donc fait ses preuves et semble avoir droit de cité à l'université. Il appert cependant que sa respectabilité en fait souvent un objet de musée, le privant du même coup de sa force pédagogique. Pour parapnraser Marcuse, nous dirions qu'il en va du séminaire comme des classiques de la musique: notre façon de l'aborder le vide de sa puissance subversive. La plupart du temps, les séminaires qui se donnent à l'université sont gentils et ne peuvent être plus éloignés de l'esprit et de la tradition de la formule pédagogique originale.

Les documents que nous versons à ce dossier ont un double but: retrouver l'esprit même du séminaire à travers son évolution; en dégager les énergies pédagogiques spécifiques.

Qu'il s'agisse du directeur ou des participants, le séminaire s'adresse à des gens libres, responsables et engagés dans une recherche spécialisée.

LIBERTE Une des constantes de l'histoire du séminaire s'exprimerait par cette formule de Gundling: "Lehrfreiheit, Lernfreiheit": liberté d'enseigner, liberté d'apprendre. Cette liberté se traduit pour le professeur par le choix très personnel du thème du séminaire, mais la liberté devrait même inclure le choix des étudiants, répondant en cela à la liberté que les étudiants ont de choisir leur professeur. On ne pousse pas les principes jusqu'à leurs conséquences ultimes si, pour les étudiants et pour le professeur, le choix du sujet et des participants n'est pas personnel.

RESPONSABILITE Cet aspect est d'ailleurs solidaire de la responsabilité. On ne Comprend pas comment quelqu'un peut s'inscrire à un Séminaire sans prendre implicitement la responsabilité de participer activement aux rencontres, non seulement en travaillant honnêtement à son essai, mais en étant un interlocuteur de qualité et un critique engagé devant le travail des autres participants. L'engagement dont il s'agit dépasse donc le cadre de "cette partie du sujet" pour embrasser tout le sujet du séminaire.

Mais cet engagement est-il possible sans connaître ceux avec qui on décide d'aller en profondeur dans la recherche? D'autant plus que le groupe dont il s'agit est une communauté de recherche, c'est-à-dire beaucoup plus qu'un simple groupe de discussion. Cette différence entraîne un dépassement du niveau purement académique et touche aux aspects personnels des groupes de recherche.

ENGAGEMENT Au-delà de la compétence du directeur de séminaire, et au-delà du sérieux des discussions, il y a des relations et des engagements personnels à créer. C'est ainsi que le directeur de séminaires Paul Vingradof restait en contact avec ses étudiants même après le séminaire.

RECHERCHE SPECIALISE Il semble tellement aller de soi que le séminaire est une méthode de recherche spécialisée que, très sérieusement, on n'en tient à peu près pas compte.

En premier lieu, on prend pour acquis qu'un étudiant de maîtrise s'intéresse à la recherche spécialisée, ce que sont loin de confirmer certains sujets d'essai et une démarche intellectuelle beaucoup plus apparentée à un compte-rendu de lecture qu'à une véritable réflexion personnelle.

En second lieu, on constate que le concept même de spécialisation est faussé par l'idéologie du travail à la chaîne: ce qui devrait être un point d'observation de tout l'objet de connaissance devient le traitement d'une fraction de cet objet pris comme un en-soi. C'est la définition de la chaîne de montage.

Une telle approche, radicalement individualiste, non seulement exclut toute possibilité d'échange dialectique, mais s'oppose au concept même de recherche en profondeur, en entamant l'intégralité de l'objet et en détruisant sa cohérence interne. Le séminaire devient alors une série d'exposés qui seront brillants, intéressants, mais auxquels il sera impossible de participer.

Obtenir un tel degré de liberté, de responsabilité et de spécialisation vraie paraît difficile. Ce n'est cependant qu'à cette condition qu'il y a séminaire. On s'en rendra compte rapidement,pour peu qu'on réfléchisse à son expérience personnelle. Réussir un séminaire est cependant possible. Nous conseillons à ce sujet de voir le dossier METHODE DES PROPOSITION, où Stanley Nisbet, professeur à l'Université de Glasgow, explique de quelle façon il conduit ses séminaires.

J.M.L.

## LE SEMINAIRE (IAN WATT) (1)

Une certaine mode veut actuellement que tout soit remis en question et qu'on insiste sur le fossé qui nous sépare du passé, sans qu'on dispose pour autant d'une critique objective des résultats obtenus par les pratiques actuelles.

Cela est certainement vrai de l'éducation en général, mais aussi de la formation universitaire en particulier. Il semble, en effet, se dessiner un certain consensus, qui prône non seulement l'ouverture et la modernisation du curriculum, mais aussi la révision des méthodes d'enseignement elles-mêmes. L'une des priorités assignées à cette révision serait la mise au point de formules adaptéees aux situations d'apprentissage situées entre l'enseignement magistral, destiné aux grands groupes, et l'individualisation, strictement individuelle.

En effet, entre la conférence, trop impersonnelle, inapte à engager l'intérêt personnel des étudiants, et le tutorat, qui nécessite des crédits pour le moment inaccessibles, l'alternative du Séminaire semble présenter une option viable.

Décrire cette voie, la replacer dans son contexte historique, rendre compte de son application à l'Université d'East Anglia, tel est le but de cet article.

## HISTOIRE DU SEMINAIRE: L'ENSEIGNEMENT MEDIEVAL

Les méthodes d'enseignement reflètent manifestement les idées d'une époque, non seulement par l'approche intellectuelle des connaissances transmises, mais aussi par les valeurs sociales qui régissent les relations entre enseignants et enseignés. (Qu'on pense, par exemple, à l'architecture des églises: la disposition des bancs révèle tout un code d'attitudes religieuses).

### LA LECON

Au Moyen Age, la principale méthode d'enseignement est la leçon[1]. Symbole de l'autorité des Docteurs, la pompe du vêtement académique les sépare du laïcat par une distinction vestimentaire marquée - distinction qui, curieusement d'ailleurs, est encore à l'honneur dans certaines académies contemporaines. On peut même affirmer sommairement que les docteurs de Salermo, Montpelier, Paris, Boulogne et Salamanca, sont considérés, aux XIIe et XIIIe siècles, comme les prêtres et les seuls dépositaires d'un savoir immuable et incontesté, qu'il s'agisse de religion, de médecine ou de droit. La redécouverte d'Aristote et le développement de la scolastique confèrent au professeur de l'Université médiévale un pouvoir de domination qui n'a jamais été dépassé et qui va de pair avec un degré remarquable d'uniformité doctrinale.

### LA CONTROVERSE

Mais l'Université médiévale trouve nécessaire d'institutionaliser non seulement les leçons, mais aussi d'autres formules d'enseignement tenant de la dialectique et de la discussion. C'est le cas de la controverse, où l'on débat l'application d'un dogme à des points particuliers d'ordre pratique.

Deux sortes de controverses ont cours à cette époque: l'une où le docteur défend sa thèse en répondant aux objections des participants; l'autre, à caractère beaucoup moins hautain, destinée aux

étudiants, et qui connaît un développement important dans les Facultés des Arts du XIIIe siècle. Dans une de ses structures primitives, une thèse, proposée par un Maître ès Arts, est attaquée par un second Maître;le Bachelier ès Arts défend la thèse du Maître, devant des "écoliers" muets et attentifs,réunis sous la présidence d'un Docteur. Puis, la controverse évolue vers un style plus modeste où des étudiants débattent une question sous la direction d'un simple Bachelier.

Il y a loin de la controverse médiévale au Séminaire. Dans la première, le savoir est un corpus rigide de principes et de connaissances; de plus, la discussion ne vise pas à approfondir les connaissances ou à renverser des théories désuètes, mais seulement à entraîner aux techniques de l'exposé oral et du débat.

L'IMPRIMERIE On s'accorde généralement à faire de l'imprimerie et du débat deux inventions allemandes. C'est donc en Allemagne que l'invention de l'imprimerie fait d'abord disparaître la nécessité de la leçon comme diffuseur du savoir "établi". La suppression de ce monopole académique professionnel explique sans doute l'hostilité de nombre d'universités à l'égard de l'imprimerie naissante. Aussi,est-ce en dehors des universités qu'il faut chercher les principaux défenseurs de l'imprimerie: d'abord,du côté des promoteurs de l'Etude Nouvelle, puis d'humbles religieux convers d'Allemagne et des Pays-Bas, désireux de lire eux-mêmes la Bible.

LUTHER Mais c'est encore Luther qui se révèle le champion le plus ardent de la presse à imprimer et de l'instruction en langue populaire; et c'est dans les états luthériens de l'Allemagne que les nouvelles idées sur l'éducation connaissent l'influence la plus profonde. Aux XVIe et XVIIe siècles, le contraste avec les autres pays est frappant. En France, en Italie et partout où les Eglises établies s'affirment avec force, on rencontre, dans les universités attachées aux idées traditionnelles, une volonté de maintenir le curriculum et l'enseignement traditionnels; c'est, de façon moins prononcée, toutefois, le cas d'Oxford et de Cambridge. Il en résulte que la plupart des grands scientifiques, philosophes et autres savants du XVIIe siècle ne sont pas normalement associés aux universités. En Allemagne, où l'Eglise officielle n'est pas retranchée sur ses positions, l'enseignement évolue plus librement.

ETYMOLOGIE Etymologiquement, "séminaire" vient de "seminarium": couche de semis, pépinière. Tite-Live mentionne des "Equites Seminarium senatus"; parlant des écoles, Luther les appelle "seminaria ecclesiae"; Comenius insiste même sur l'application littérale du terme aux écoles. Le terme "séminaire" ou "seminarium" a déjà droit de cité au XVIIe siècle, désignant une institution pour la formation des prêtres.

C'est cependant à l'état séculier que ce mot entre dans la langue allemande sous la forme "das seminar" avec le sens de "Collège d'entraînement pour les professeurs". C'est, sans doute, une des raisons pour lesquelles il est si difficile de retracer le premier usage du mot "Seminar" pour caractériser un enseignement universitaire prenant ses distances vis-à-vis de la leçon et de la récitation,pour s'orienter vers la recherche et la discussion.

1692: UNIVERSITE DE HALLE Mais si nos questions restent sans réponse quant aux formes prises par les premiers essais d'enseignement par "Seminars", il semble certain que ce type d'enseignement soit étroitement associé au luthéranisme, avec une double insistance sur la quête individuelle de la vérité et sur la diffusion démocratique du savoir. Cette poussée de la démocratisation, conjuguée à la liberté relative de l'Université de Halle, a donné l'institutionnalisation du séminaire académique.

Entré à l'Université de Halle en 1692, le savant piétiste(2), Augustus Herman Franke, y enseigne les langues orientales jusqu'à sa mort en 1727.

Franke réalise d'abord une permière percée en éducation populaire, par la promotion de la lecture de la Bible et de l'engagement missionnaire; il fonde ensuite le Collegium Orientale, composé de douze étudiants vivant en rapport étroit avec lui. Leur préparation aux hautes fonctions du ministère religieux comprend, après les conférences, des discussions et des conversations libres. Réunissant chaque semaine des groupes plus nombreux, Franke tient ses Collegia Biblica, où l'on discute des questions bibliques en adoptant les méthodes du "Seminar".

1719: CHRISTIAN VON WOLF.

Dans d'autres domaines aussi, Halle se place à l'avant-garde. Elle est, dit-on, la première université à passer du latin à l'allemand;c'est aussi à Halle que le grand Christian von Wolf (1679-1754) pose les fondements théoriques du concept moderne d'université. Dans ses "Pensées raisonnables sur Dieu, le monde et les âmes humaines" (1719), Wolf demande qu'on mette fin à l'autorité d'Aristote et de toute autorité transcendentale ou incontestée dans le domaine de la loi ou de la morale et qu'on fasse place à une recherche objective de la vérité avec une mentalité ouverte. C'est aussi à Halle, toujours sous le professorat de Wolf, que se développe un deuxième trait essentiel de l'université moderne,exprimé en 1711 par Jacob Gundling dans la formule "Lehrfreiheit und Lernfreiheit": liberté pour le professeur de choisir la matière d'enseignement d'après ses intérêts intellectuels, liberté pour l'étudiant de choisir la matière de l'étude.

1786: FRIEDRICH AUGUST WOLF.

Bien que le terme Séminaire, pris au sens d'institut d'entraînement, soit d'usage courant à Halle et ailleurs, ce n'est que deux générations plus tard - à Halle, encore une fois, cependant - qu'apparaît le prototype historique du séminaire académique.Il se peut que les séminaires de J.M.Gesner aient précédé,à Goettingen, le Séminaire philologique donné par Friedrich August Wolf à Halle. C'est cependant ce dernier séminaire, donné en 1786, qui semble être vraiment déterminant dans l'évolution de la pédagogie.

A priori, la philologie classique se prête mal à l'innovation révolutionnaire. Mais c'est en développant la critique textuelle que Wolf amène une remise en question de l'authenticité des poèmes d'Homère et, plus tard, la Critique littéraire de la Bible au XIXe siècle. A la même période, la redécouverte du folklore et de la culture populaires par Herder connaît des implications sociales et politiques importantes.

Du point de vue pédagogique, Friedrich August Wolf dirige un "Seminar" de philologie à l'Université de Goettingen. Wolf, semble-t-il, se contente de guider les discussions de ses étudiants, chacun préparant une thèse écrite ou un exposé oral sur un sujet déterminé et à partir d'une recherche spécialisée. De là nous vient le deuxième sens du mot "Seminar": institut ou groupe

de recherche spécialisée. En effet, textes et manuscrits ayant trait à une recherche sont gardés dans une salle spéciale, pour y être consultés par les étudiants et leurs directeurs de séminaires.

Au XIXe siècle, le séminaire devient la forme privilégiée d'enseignement à l'élite universitaire, surtout dans les études classiques. Généralement, on est admis aux Séminaires en faisant la preuve qu'on en connaît le sujet. Chaque membre présente un travail écrit et un exposé oral. Le système devient une démonstration unique de la recherche collective du savoir. Avec le temps, se développent plusieurs approches pédagogiques reflétant le caractère de chaque université, tout en conservant une structure commune: sur un sujet donné par le professeur, l'étudiant écrit un mémoire et le soumet à l'analyse critique de ses confrères; Texte initial et critiques sont ensuite présentés au groupe et discutés en présence du directeur du séminaire.

XIXe SIECLE PROBLEMES

L'interdépendance de la lecture, de la rédaction de textes et de la discussion, sous la direction d'un expert en la matière, demeure à mon sens, l'élément le plus valable du séminaire. Mais nous y voyons apparaître, et très tôt, des inconvénients.

Tout d'abord, les premiers séminaires sont tributaires de la recherche, surtout en philologie. Evidemment, tous les sujets d'étude n'offrent pas les mêmes possibilités de découvertes - ces possibilités diminuant à mesure que la recherche et le Séminaire se développent. De plus, les étudiants moins doués ou moins avancés se sentent mis à part. Un minimum de connaissances est évidemment requis pour qu'il y ait participation au Séminaire. En Allemagne, au XIXe siècle, il faut parfois jusqu'à deux ans, à compter de l'admission, avant qu'un étudiant ne soit considéré comme "prêt". Le nombre des Universités augmentant, certaines maisons d'enseignement imposent un examen pour régir l'admission aux Séminaires.

D'autres Universités optent pour l'introduction de pré-séminaires, où l'étudiant est guidé dans l'étude des éléments du sujet et de la méthode propre à chaque discipline, se préparant ainsi à participer au séminaire proprement dit. Ici encore, Lernfreiheit

signifie: Liberté de choisir. Mais, paradoxalement, cette liberté entraîne une subordination de la masse des étudiants à quelques étudiants favorisés - tous étant libres de participer au séminaire, mais tous n'étant pas également doués.
On a récemment mis de l'avant différentes méthodes pour corriger la situation:
- Classification des séminaires en préséminaires, séminaires intermédiaires, séminaires avancés; cette séquence étant elle-même précédée d'un mini-séminaire(3), considéré comme un stage préparatoire à des activités de recherche plus approfondie. La réussite au niveau inférieur donne accès aux niveaux supérieurs;
- Distinction de deux niveaux de participation au séminaire: on prend une part active à la discussion; c'est le premier mode.Dans l'autre cas, on ne dépasse pas le rôle d'observateur actif. On s'en tient alors à formuler des commentaires et à poser des questions.

Mais, avec l'expansion de la population étudiante à l'Université, le problème du nombre des participants est devenu pratiquement insoluble. Certains séminaires donnés en Allemagne actuellement ont des listes d'inscription de deux cents à mille étudiants, ce qui rend le fonctionnement du séminaire proprement impossible. Par là se trouve posé le problème de la survie du séminaire dans toute situation d'enseignement universitaire aux grands groupes(4).

Cette "survie" devient hautement problématique quand un corps professoral sélect s'accroche au monopole de l'enseignement, car l'attitude égalitaire est nécessaire non seulement à l'état de santé de l'université, mais aussi à celui du Séminaire.

Du Lehrfreiheit allemand, cette autonomie de l'enseignement, reconnue par la suite hors-les-murs, naît une caste spéciale: le Gelehrtenstand(5), qui se réserve l'exclusivité de l'enseignement universitaire et introduit une conception fortement ésotérique de la liberté - mentionnons seulement que le Lehrfreiheit: liberté, pour le professeur, de n'enseigner que les sujets de son choix - devient le mot d'ordre au nom duquel tous les autres devoirs et libertés sont relégués dans l'oubli et le mépris.

1869 CHARLES K. ADAMS MICHIGAN UNIVERSITY...

Aux Etats-Unis, l'enseignement supérieur se développe à l'époque où les vieilles universités, comme Yale et Harvard, ne donnent que le premier cycle, l'Allemagne offrant pratiquement la seule possibilité pour la recherche. Le Séminaire, ou ce qui s'appelle alors "méthode d'enseignement par le Séminaire", est importé par les chercheurs qui reviennent de leurs études de deuxième cycle en Allemagne. On s'accorde généralement pour faire de l'Université du Michigan le lieu d'arrivée du Séminaire en Amérique. A son retour d'Europe en 1869, l'historien Charles Kendall Adams introduit aussitôt dans ses cours avancés la méthode du Séminaire, qui gagne rapidement la faveur des étudiants et est adoptée par d'autres professeurs(6).

Les commentaires de Hindale sur cette innovation rendent évidentes les raisons de cet accueil enthousiaste:
"Que les maîtres de la jeunesse universitaire soient des chercheurs et des découvreurs de vérité, voilà le premier aspect d'une double conception de l'éducation pour laquelle nous sommes hautement redevables à l'Allemagne - l'autre aspect exigeant que les étudiants s'engagent dans la recherche. De ces deux idées (...) une troisième jaillit naturellement, à savoir: que les professeurs enseignent aux étudiants à mener leurs travaux de recherche. Telle est l'origine de l'invention allemande bien connue et appelée Seminar".

Le professeur Charles K.Adams est, alors,directeur du département d'histoire. Son exemple est bientôt suivi par le professeur Moses Coit Tyler, du département d'anglais, puis repris dans les autres facultés et universités. La description la plus complète des premiers séminaires donnés aux U.S.A. est probablement celle de Henry Adams, de l'Université de Harvard; Adams part du doute radical(7): incohérente et immorale par définition, l'histoire doit être présentée comme telle ou faussée.

Adams refuse l'un et l'autre. Il n'a pas de théorie de l'évolution à présenter et ne se sent pas davantage en mesure d'y confiner éventuellement les faits. Il est tout aussi dépourvu d'une imagination qui inventerait des contes gentils pour étudiants léthargiques, et qu'on publiera en "Notes de cours". Il n'a pas non plus envie d'imposer à ses étudiants la mémorisation de

l'Anglo-Saxon Chronicle et du Venerable Bede...

LE DIALOGUE: PRIVILEGE INALIENABLE DE L'ETUDIANT ...

Le "College" exige qu'il consacre au moins la moitié de son temps à l'enseignement d'un corpus élémentaire de faits et de dates; dans l'esprit des autorités, cela éviterait au moins que les étudiants ne soient la disgrâce de l'Université. La seule règle catégorique explicite est de réussir les examens. Adams fait donc savoir aux étudiants que les sources d'information lui importent peu et que le professeur peut ne servir qu'à répondre aux questions. Le seul privilège inaliénable de l'étudiant est le dialogue avec le professeur et ce dernier a le devoir de l'encourager. Seulement, une difficulté subsiste: les étudiants n'arrivent pas à parler. Adams doit donc user de stratagèmes pour leur faire exprimer leurs idées et les persuader d'accepter le risque de la critique venant de leurs collègues.

Adams - on le comprend - est loin d'être à l'aise dans le régime médiéval des "leçons" prononcées davant des centaines d'auditeurs.

TRAVAILLER AVEC 10% DES ETUDIANTS ...

Empêché, d'une part, d'aborder l'histoire par l'approche philosophique, ennuyé, d'autre part, par l'exposé des faits, il tient quand même à livrer aux étudiants des connaissances qui ne soient pas tout à fait inutiles. Adams commence par accepter le fait que le pourcentage d'esprits supérieurs chez les étudiants atteint difficilement dix pour cent et que les encouragements prodigués aux autres n'ont que peu d'effet.

Tous, cependant, sont sérieux et, en sept ans d'enseignement, Adams n'a à se plaindre d'aucun d'entre eux; mais, dans neuf cas sur dix, la cire glisse comme sur une surface dure inattaquable; il n'y a réaction que dans un dixième des cas.

Puisqu'on ne semble pas s'inquiéter de ses méthodes, Adams s'occupe donc du "dix pour cent" et, forcément, aux dépens des autres. Avec franchise il se fixe comme règle qu'un professeur qui ne sait rien d'un sujet ne devrait pas feindre d'enseigner aux étudiants ce qu'il ignore, mais se joindre à eux dans la recherche de l'approche la plus valable de l'objet de connaissance.

Cette attitude se voit parfois accorder l'appellation un peu prétentieuse de "méthode historique". Le terme peut avoir un relent de pédagogie allemande; mais ce jeune professeur qui n'a de respect ni pour l'histoire ni pour la méthode et dont le seul souci est l'avancement des étudiants a vite fait d'encourir les foudres de l'autorité sans avoir à s'embarrasser d'une "parenté germanique".

AUX SOURCES DE L'INFORMATION ...

Adams dirige donc son séminaire en s'entourant d'étudiants spécialement préparés et manifestant un intérêt personnel pour la recherche dans des domaines précis. Il les introduit directement aux sources d'information, leur laissant toute liberté de cerner leur sujet eux-mêmes, par le choix très vaste d'ouvrages qu'il leur propose.

Le cours s'ouvre sur l'Apparition de l'homme - pour autant que les textes mentionnent un "commencement de l'homme primitif" - et s'arrête aux Francs saliques et aux Anglais normands. Comme il n'existe pas de manuels, le professeur refuse d'enseigner, puisqu'il n'en sait pas plus long que les étudiants; de leur côté, ces derniers ont lu ce qui leur a plu et comparé les résultats de leurs lectures. Aucune pédagogie n'aurait pu enregistrer de succès plus éclatant. Affairés comme des lièvres, les étudiants creusent leurs terriers dans tous les coins du champ de la société archaïque. Aucune difficulté ne peut les arrêter; les langues étrangères cèdent à l'attaque, et la loi leur devient aussi familière que la cour de justice. Sans l'ombre d'un doute, ils apprennent, tant bien que mal, à poursuivre une idée, comme un lièvre, dans un fourré de faits obscurs aussi dense que celui qu'ils sont destinés à retrouver au bar...

CONTRE UN SYSTEME GENERATEUR D'INERTIE

Henry Adams tient tellement à désavouer son autorité de professeur qu'il décide, en 1877, qu'un cours d'histoire "rival" sera donné par Henry Cabot Lodge, un conservateur, et qui mettra en cause ses propres idées démocratiques et radicales. Il veut aider les étudiants à déboucher sur une carrière, mais aucune des stratégies destinées à stimuler leur intérêt intellectuel ne donne les résultats escomptés. La faute, à son avis, en est imputable au système, qui ne peut conduire qu'à l'inertie. Le peu qu'il sait de lui-même l'autorise à affirmer que l'intellectuel

qu'il est a besoin de conflit, de concurrence, de contradiction, beaucoup plus que l'étudiant. Lui aussi veut une feuille de "rangs" pour s'y inscrire. La réforme du système aura commencé dans la salle de cours, à la chaire d'enseignement. Assis en face de lui, un professeur assistant aura eu pour tâche très stricte de n'exprimer que des avis contraires aux siens. Rien d'autre de devra intéresser le professeur ou l'étudiant. De toutes ces fantaisies, celle qui produit le choc le plus violent sur l'atmosphère intellectuelle, c'est le fait de faire jouer l'idée de contradiction et de concurrence entre les professeurs. Une telle réaction place sur un pied d'égalité l'Université moderne et le régime universitaire du treizième siècle.

UNE EGALITE DIFFICILE A ASSURER ...

Nous touchons ici à une autre difficulté inhérente au Séminaire. Non seulement les recherches très spécialisées menées par les étudiants d'Adams n'ont aucun lien prévisible avec leur existence future, à moins d'envisager une carrière de professeur à l'Université, mais encore, il faut trouver l'étudiant qui a les connaissances suffisantes, l'entraînement et le courage nécessaires pour fournir au professeur une critique solide et approfondie.

Cette difficulté est commune à tout séminaire, au sens où l'égalité est plus facile à assurer par la forme que par la substance; l'autorité du maître de séminaire peut être plus paralysante que celle du conférencier, qui n'exige, lui, aucun dialogue. Voici une illustration de ce danger:

"Il était astreignant et impitoyable, n'enseignait jamais par mode de leçons, mais menait ses cours selon la méthode de Socrate, sans jamais révéler un fait lui-même, mais il forçait chaque étudiant à étaler son ignorance et vérifiait invariablement la fois suivante s'il y avait eu recherche en vue d'y remédier. Cette quête de la vérité n'admettait aucune étiquette, aucune règle du jeu. Il s'attaquait même aux défauts de caractère... Au moins un tiers de la classe détestait cet homme qui les heurtait et les blessait constamment".(8)

UNE REVITALISATION DE LA QUETE DU SAVOIR...

Bien sûr, le tempérament autocratique sera toujours une source de problèmes, mais il faut admettre que la diffusion rapide du Séminaire aux Etats-Unis est due pour une bonne part à la revitalisation de la quête du savoir, rendue possible par la collaboration

du professeur et des étudiants à l'acte même de la recherche. Témoin, ce compte rendu d'une visite à John Opkins en 1911: "On voyait à toute heure les étudiants entrer chez les professeurs,où les aborder dans le hall. Mais je fus littéralement déconcerté lorsque, après une réunion du comité du journal, professeurs et étudiants la poursuive dans un bar aux huîtres où la discussion reprit de plus belle, vive et spontanée".

LES PREREQUIS ... On est déjà loin de la Sorbonne. Mais, de toute façon, on ne reconnaît plus le séminaire en économie. Les rencontres n'ont rien des "cours" traditionnels, elles sont annoncées publiquement dans la University Gazette et ouverts à tous... Bien sûr, on ne peut éviter le problème de l'étudiant qui n'a pas les prérequis:
"Un jeune étudiant s'était imprudemment aventuré dans un cours d'anglais avancé sans être conscient de tout le contenu linguistique impliqué dans la démarche. Au début d'octobre, on le convoqua au séminaire sur la grammaire historique. "C'est ainsi que cela s'appelle? Il y a trois semaines que je suis là, assis dans les dernières rangées, à ne rien comprendre. Il y a le professeur qui va au tableau, écrit quelques mots, fait deux ou trois remarques. Puis il y a son collègue qui exprime un avis contraire. Deux ou trois autres se joignent au débat et on discute jusqu'à la fin du cours. Cela me passe par-dessus la tête".
Tout cela le dépasse... La seule façon de profiter du cours c'est de potasser les fondements de la linguistique à la bibliothèque!

Défendons-nous de parler ici de cas isolés. Classifier les séminaires, en déterminer les critères d'admission, sont toujours des problèmes difficiles. Le séminaire de recherches spécialisées présente un cas particulièrement difficile, à cause de l'imprécision du sujet et des connaissances exigées des participants. Il est cependant devenu l'assise essentielle de l'enseignement du deuxième cycle aux U.S.A., se comparant avantageusement à tout autre système d'enseignement actuellement en vigueur - exception faite, peut-être, de quelques étudiants exceptionnels et capables d'assumer une complète autonomie.

En Angleterre, cependant, l'enseignement au troisième cycle ne revêt qu'une importance secondaire. Par conséquent, de toutes les formules d'enseignement inspirées par le séminaire, ce sont

les moins progressives qui semblent les mieux adaptées aux besoins présents. Aux Etats-Unis, peu de cours donnés au premier cycle prennent le nom de Séminaire. Mais on en retrouve les éléments dans tous les cours principaux: tronc commun de lectures obligatoires, textes écrits à présenter régulièrement, enseignement à base de dialectique, d'échange et de discussion. Quel terme décrit mieux la situation que le séminaire, même s'il revêt un caractère imprécis et qu'il change légèrement de signification en passant de l'Allemagne aux Etats-Unis?

1889: ANGLETERRE ... Avant d'arriver aux considérations pratiques sur les problèmes posés par ces formules d'enseignement, nous devrions peut-être terminer cette perspective historique par un coup d'oeil rapide sur la situation en Angleterre.

Le Séminaire est d'abord perçu comme une institution américaine ainsi qu'en témoignent ces articles anciens figurant au Dictionnaire anglais d'Oxford:

1889:
"Si mes renseignements sont exacts, je sais qu'il se tient régulièrement à New York et à Washington des "séminaires", sorte de rencontres de sociétés de femmes savantes qui étudient les questions d'actualité en politique, en littérature et en morale".
(A.S. Hill, Our English, V. 209).

1898:
"On annonce un séminaire, en annexe au cours d'économie; les rapports entre professeurs et étudiants se définiront selon la formule du tutorat et les essais écrits seront obligatoires".
(Daily News, 3 Aug./University Extension meeting at Oxford).

1893:
"Un séminaire est une association de chercheurs indépendants dans un domaine déterminé; on en prévoit huit pour l'an prochain".
(Chicago Advance, April 7).

PAUL VINGRADOF Cette perception du séminaire fait amateur. D'ailleurs, l'angleterre a toujours plus ou moins associé le séminaire à l'enseignement aux adultes et au savoir non-consacré. Cependant, l'austère

séminaire de recherche a obtenu droit de cité à l'Université d'Oxford, grâce au grand historien Paul Vingradof, qui l'y a introduit à son arrivée en 1903. Voici comment H.P.L. Fisher décrit l'enseignement de Vingradof:

"Après les cours d'introduction, qui durent un mois, les étudiants se voient demander à tour de rôle une participation au séminaire, sous forme d'exposé oral, présenté à partir d'un essai écrit. Le mien, par exemple, portait sur la critique de Bracton par Seldon; d'ailleurs tous nos exposés se rattachaient à la fois à Bracton et à notre spécialisation en histoire.

Vingradof s'accordait un temps de réflexion - au moins une semaine - et livrait ses commentaires au séminaire suivant. Il était plutôt avare de louanges..."

LACUNES DU SYSTEME PEDAGOGIQUE UNIVERSITAIRE:

Vingradof a eu de nombreux successeurs, dont Maitland. Cependant, même avec tout l'intérêt dont elle a entouré le séminaire durant la dernière décade, l'université ne lui fait toujours qu'une place réduite dans l'enseignement.

LE RAPPORT ROBBINS ...

Cela tient aux lacunes et aux impasses engendrées par le système pédagogique actuel. Le rapport Robbins en fait ressortir deux: elles viennent respectivement de la formule des cours et du tutorat.

Le cours est la formule privilégiée de la pédagogie universitaire. Partant d'une moyenne de 10 cours par semaine, 6.8 des cours proposés en sciences humaines sont dispensés sous cette forme. Mais ces cours s'adressent à des groupes plutôt restreints: 50% des cours ne touchent pas vingt étudiants.

Par ailleurs, le tutorat est à la veille de céder sous la pression du nombre, de sorte que seule une minorité pourra être en contact avec les professeurs réguliers. Incluant dans cette analyse la volonté des étudiants de se rapprocher des professeurs, le rapport Robbins propose d'étendre l'usage du tutorat de groupe sur la base d'un professeur pour trois ou quatre étudiants.

Il n'est à peu près pas question du séminaire dans les conclusions du rapport, mais son adoption apporterait la solution à la plupart des problèmes soulevés.

Un cours donné à vingt étudiants ou moins devrait déboucher sur la discussion et des lectures connexes -- lectures qui, d'habitude, sont suggérées et encouragées par le professeur. Mais, en pratique, quel est l'effet de ces exhortations?

En ce qui a trait au tutorat, associé à des groupes de trois ou quatre étudiants, nous croyons qu'il devrait faire place au concept d'encadrement, ce qui favoriserait alors la formation de groupes plus nombreux.

SEMINAIRE VS TUTORAT

Les avantages du séminaire sur le tutorat sont plus difficiles à percevoir. La plupart des professeurs qui ont connu le tutorat individuel s'accordent à en faire une situation idéale, mais qui accuse des désavantages. D'une part, rigueur, précision et confiance en soi ne sont pas le lot de tous les étudiants; d'autre part, chaque essai aborde un nouveau sujet, de sorte qu'il est difficile d'approfondir une idée systématiquement; enfin, le directeur du séminaire se retrouve régulièrement devant des aspects qu'il ne maîtrise pas ou qui ne l'intéressent pas. D'autres difficultés tiennent aux aspects financiers. Dans bien des cas, il est impensable d'aborder un sujet en moins de deux ou trois heures de discussion par semaine, luxe que seuls peuvent s'offrir les Colleges les mieux nantis d'Oxbridge.

L'étudiant, lui, doit invoquer la chance, car il ne choisit pas son tuteur. Ce dernier se révèle-t-il incompétent, y a-t-il conflit de personnalité? Il sera très difficile d'en changer. Il semble nécessaire d'affirmer ici que les aspects psychologiques de la situation ont autant d'importance que les considérations d'ordre pédagogique.

Vient enfin la relation - très complexe - entre le tutorat et les cours, deux entités qui font mauvais ménage: le tuteur, de son côté, entretient à l'égard des cours une attitude qui va de l'indifférence polie à la malveillance contenue. Par ailleurs, la

somme de temps investie dans l'essai présenté au groupe de recherche relègue les cours au second plan. En fait, le couple cours-tutorat aboutit dans les faits à une schizophrénie pédagogique bénigne.

Or le séminaire ne présente aucun de ces inconvénients. Tout groupe de 8 et plus comprend assez d'étudiants capables de tenir une discussion solide qui, bien menée, peut intégrer les apports de tous les participants. Le groupe est assez nombreux pour justifier un exposé formel requis par la recherche et le conférencier est sûr que son thème colle étroitement aux lectures des participants.

Psychologiquement parlant, il importe beaucoup que tel étudiant ait choisi tel cours en particulier, que le professeur aborde un domaine qui l'intéresse où il peut jouer, jusqu'à un certain point, le rôle d'expert. C'est aussi un avantage que le sujet même du séminaire impose une certaine direction au cours. Au moins, l'étudiant sent que cette partie de son travail s'intègre à un modèle où il y a possibilité d'un certain degré d'approfondissement.

Le professeur sent que, à partir de ses connaissances,des exigences du sujet et de l'expertise du groupe, une convergence peut s'établir et être doublée d'une force d'entraînement. Avec moins de pressions à subir, les étudiants apprendront davantage.

PROBLEMES D'EVALUATION

Ce ne sont pas, je dois l'admettre, ces considérations qui ont favorisé l'importation du séminaire en Angleterre. La raison, je crois, en est simple: le séminaire ne cadre pas avec le système d'examens. Ailleurs, en effet, le problème ne s'est pas présenté. En Allemagne, aucun étudiant n'était astreint à un syllabus déterminé et le séminaire servait à la fois d'examen oral et de dissertation de doctorat. Aux Etats-Unis, le premier grade s'obtenait par des crédits accordés dans le cadre d'un programme de cours - il s'agissait alors d'une compilation des résultats obtenus durant les quatre années du permier cycle, et où l'on gardait les résultats de quatre des cinq cours donnés au premier cycle (B.A.). Généralement, il s'agit de 120 crédits constitués de 8

sujets de 15 crédits,répartis ensuite en cinq blocs de 3 crédits. Cette division présente l'inconvénient de rendre impossible l'intégration du travail en un tout - ce que, en principe devrait assumer l'examen final. Qui en effet peut mener l'étude de cinq sujets à la fois? Cependant, placé devant un travail dont il rendra compte chaque semaine, l'étudiant aura le courage d'investir plus d'effort que d'habitude. Cet effort extraordinaire s'évalue, en Angleterre, par les énergies moyennes employées à préparer l'examen final...

Cette mentalité reflète toute une conception de l'éducation. Selon la mentalité traditionnelle, n'est connaissance que ce qui peut faire l'objet d'un examen, c'est-à-dire le style, les faits que l'on peut mémoriser et toute opération intellectuelle qui peut facilement s'effectuer en trois heures, - durée de l'examen écrit.

C'est ce qui nous a valu, dans le domaine de l'éducation, la valorisation de ces "opérations", au détriment d'autres modes de connaissance et d'autres activités de valeur au moins égale.

Pour illustrer cette survalorisation indue de la mémoire et du style, le meilleur exemple qui nous vient à l'esprit est celui d'un garçon de cinquième qui fut un jour surpris de la note élevée obtenue pour un essai. Il avait compris. Il resservit le même essai au High School Certificate, à l'examen d'entrée au College, à deux examens d'université, en prenant soin de bien le farcir chaque fois de citations ésotériques judicieusement choisies. Finalement, cette tactique le conduisit au poste élevé qu'il occupe actuellement dans la fonction publique.

Bien que l'Angleterre réussisse à maintenir des standards acceptables pour ses examens de premier cycle, l'essai écrit, sous sa forme actuelle, tend à encourager chez les gens l'inconscience de leur ignorance. Toute institution éducative où le test déterminant se base sur la mémoire tend inévitablement à dévaluer la recherche rigoureuse qui porte sur tous les aspects de l'objet de connaissance et conduit à la maîtrise du sujet. En dernière analyse, notre système d'examens véhicule et perpétue dans la société anglaise un pseudo-professionalisme diffus qui n'est qu'une

manifestation de la distinction arbitraire maintenue entre les classes.

Voilà sans doute pourquoi, au moment d'introduire le séminaire dans l'enseignement universitaire, l'Université d'East Anglia comprit que le système de crédits "de cours" en serait le pendant nécessaire. Une fois les détails réglés, l'intention apparaîtra clairement, à savoir: combiner les avantages des crédits "de cours" et des crédits traditionnels d'examens.

A East Anglia, au moins la moitié des points du bulletin d'un grade spécialisé vient de l'examen-synthèse écrit de la troisième année.

Ces examens n'étant qu'une partie du total exigé, il devient possible de réduire le nombre d'épreuves écrites à cinq ou six, ce qui permet de les concevoir comme des essais de synthèse, véritable but et avantage essentiel de l'essai écrit.

L'étudiant, de son côté, cesse d'être pourchassé par le spectre de l'examen final, parce que la quantité des faits à mémoriser se trouve considérablement réduite.

Dans le cas des grades spécialisés, les crédits de cours entreront pour au moins le tiers ou même la moitié.

VARIANTES DU SEMINAIRE

Un cours auquel on attache des crédits s'appelle séminaire. Mais, d'un séminaire à l'autre, on note des variantes considérables quant au sujet et à la méthode:

A. - Alliage de deux conférences classiques par semaine et d'un séminaire d'une durée de deux heures.
   - La conférence est donnée à un groupe maximum de 15 étudiants.
   - On exige des étudiants la rédaction de 5,000 à 10,000 mots par trimestre.

B. - Enseignement donné uniquement sous forme de séminaires, à raison de deux ou trois heures par semaine.
   - Un exposé formel - un cours - n'est donné que si on en sent le besoin.

Dans les deux cas, les données essentielles sont les mêmes:

- Une série de lectures obligatoires et planifiées, synchronisées avec l'ordre des discussions.
- Une application de la méthode dialectique dans la conduite des réunions. Selon le cas, les membres sont encouragés, incités, ou forcés à participer.
- Rédaction d'une série importante de travaux écrits, allant du simple rapport de lecture à l'essai de 5,000 mots.

LA CONDUITE DU SEMINAIRE ...

Parler de la conduite d'un séminaire n'est pas facile. En effet, de quelque méthode d'enseignement qu'il s'agisse, il est très difficile de la décrire en termes suffisamment concrets pour en donner une bonne idée à celui qui ne l'a pas encore expérimentée. Il est de même pour établir les règles d'une activité qui, en dernière analyse, demeure toujours essentiellement personnelle. J'invite donc le lecteur à considérer les remarques qui suivent comme une généralisation de mes propres expériences d'enseignement dans les universités américaines.

DONNEES GENERALES VS SPECIALISATION ...

L'équilibre entre les données générales et la spécialisation est très important. En Allemagne et aux U.A.A., les premiers séminaires étaient essentiellement des séminaires de recherche. Par expérience, j'y vois des dangers, même avec les étudiants des études supérieures. En effet, les temps héroïques de la recherche historique et philologique sont maintenant du passé et la seule façon d'ouvrir aux étudiants des pistes originales de recherche, sans avoir à remonter au déluge, est de leur assigner des sujets ultra-spécialisés ou d'une excentricité injustifiable.

Dans un cas comme dans l'autre, l'étudiant qui rédige l'essai ne peut que s'ennuyer avec un sujet trop fragmentaire et trop spécialisé pour intéresser le reste du groupe.

LECTURES ...

Même dans le cas de séminaires donnés au niveau des études supérieures, un corpus substantiel de lectures communes d'impose absolument, si l'on veut assurer un minimum de convergence lors des discussions. Ces lectures sont donc indispensables à partir du premier cycle et doivent porter sur un sujet intéressant. Mais on peut aussi introduire ici l'équivalent fonctionnel de la re-

cherche individuelle. Quant au "comment", on le déterminera d'après le sujet du séminaire. Et je vois d'emblée deux possibilités: le rapport oral et l'essai. La lecture d'un article, d'une série d'articles ou d'un livre sur un sujet donné, en plus de mettre le groupe au courant de tel aspect particulier du sujet, sert d'entraînement à l'analyse et à l'évaluation des travaux de recherche. Pour sa part, l'essai écrit peut facilement se concevoir dans une perspective de recherche. Si l'étudiant sait concentrer sa recherche sur un sujet intéressant, il peut, en quelques semaines, avoir constaté qu'il a pris connaissance des publications sur un sujet et, alors, avoir le sentiment d'accéder au seuil du savoir. Si, par contre, l'étudiant choisit un champ d'exploration plus large, il peut s'écarter du concept de "recherche originale", mais il a des chances de trouver plus loin l'explication qu'il cherche et d'avoir une meilleure vue générale du sujet. Parallèlement, les discussions, les exposés des autres participants l'auront familiarisé entre-temps avec les problèmes reliés à la recherche et avec les publications importantes qui s'y rattachent.

RECHERCHE VS ANALYSE

Si l'on tient à faire adopter le Séminaire comme méthode d'enseignement au premier cycle - mais dans le seul but d'assurer une cohésion intellectuelle -, il faut sacrifier en bonne partie l'aspect recherche, sans perdre de vue toutefois que l'entraînement à l'analyse rigoureuse et à la recherche méthodique doit s'appuyer sur les essais et les exposés oraux.

Le succès du Séminaire dépend largement de l'aptitude du directeur à lui assurer une démarche qui évite les extrêmes: dans le cas du sujet, entre les données essentielles et les aspects inexplorés; dans le cas des essais, entre la touche personnelle et la maîtrise des données fondamentales, dans le cas des discussions, entre l'autocratie et l'anarchie.

PLANIFICATION

Cette triple exigence implique une planification plus poussée que le tutorat, en commençant par les lectures. En effet, une participation collective véritable présuppose une coordination chronologique précise des lectures.

On se souvient que le Séminaire allemand a commencé avec l'explication de textes. Il est toujours aussi efficace, à tous les niveaux, avec un bon texte pour chaque participant. Il est donc indispensable de fournir à chaque étudiant une liste des lectures obligatoires, suivie d'une bibliographie complète. L'étudiant devra faire parvenir cette liste longtemps à l'avance, à la bibliothèque et à la librairie universitaire. Cette liste a une double fonction. La série des lectures obligatoires indique à l'étudiant ce qu'il doit avoir lu avant la discussion de tel sujet et quels textes doivent sous-tendre l'échange;en second lieu, la bibliographie, exhaustive et ordonnée, des travaux importants sur un sujet épargne à l'étudiant un temps considérable perdu à prendre des notes et à chercher au hasard à la bibliothèque. Enfin, les travaux écrits peuvent être planifiés de façon que l'étudiant présente d'abord une série de courts textes sur des sujets connexes, textes qu'il intégrera à un essai plus important. Cet exercice, soit dit en passant, entraîne à la correction et à la reconstruction, mise en forme, deux tâches essentielles de la composition et qui font trop souvent défaut dans le travail universitaire.

La méthode du séminaire proposée ici comporte des dangers et des difficultés,dont certains en particulier sont inhérents aux différences entre les disciplines.

LE LIEU DU SEMINAIRE

Il se peut fort bien que le séminaire s'insère plus facilement dans le cadre des sciences humaines. A priori, on en voit moins bien la place du côté des sciences exactes, où il faut investir un temps considérable pour maîtriser les bases théoriques. Il reste que les sciences exactes ne font pas exception à la règle suivante, à savoir qu'il n'y a d'éducation réelle que si la démarche est dialectique. Le laboratoire, l'atelier de chimie peuvent, analogiquement, jouer le rôle de la recherche en bibliothèque exigée en sciences humaines; mais la discussion solidement étayée, l'analyse critique, la démarche dialectique demeurent toujours les étapes les plus importantes de la recherche.

SEMINAIRE ET STRUCTURES ACADEMIQUES...

Si l'essentiel du séminaire est d'être une démarche dialectique disciplinée, assumée par un groupe de personnes étudiant une question spécifique, le reste aussi doit pouvoir subir des changements, selon les exigences de la recherche.

CREDITS ...

L'insertion du séminaire dans les structures académiques anglaises pose un problème: l'idée d'obtenir des crédits pour la participation au séminaire vient en contradiction directe avec la mentalité traditionnelle, qui oppose et distingue les fonctions d'enseignement et d'évaluation.

Ce double jeu se retranche-t-il dans une vague attitude platonique de fair-play, qui demeure encore incontestée? Cette attitude n'est-elle, au fond, qu'un amalgame d'irresponsabilité pédagogique et de défense têtue des autonomies traditionnelles, liées par ailleurs à des intérêts économiques? Ce n'est pas ici qu'il faut en discuter. Le problème de l'asservissement de l'éducation à l'évaluation n'est pas encore réglé; nous le laissons à l'histoire de l'économie et à la psychopathologie de la personnalité pédagogique. Dans l'immédiat nous allons nous arrêter aux objections d'ordre pratique faites par ceux qui s'opposent à l'évaluation d'un candidat à partir de la connaissance personnelle qu'en a le professeur.

EXAMENS ...

Dans une certaine mesure, c'est ce qui se fait à l'université, sauf dans le cas d'examens devant un jury de l'extérieur.

L'université d'East Anglia, par exemple, soumet à l'examen d'un jury tous les travaux présentés au Séminaire. De plus, la partie de l'évaluation qui est basée sur les travaux de recherche dépend, dans une bonne mesure, d'un jugement collectif, puisqu'elle s'établit à partir d'au moins douze séminaires. Douze professeurs qui donnent une appréciation à partir d'une activité de recherche prolongée ont certainement plus de chances d'être justes et nuancés qu'un examen de fin d'année.

Une seconde objection, d'ordre psychologique, semble avoir plus de poids: comme, éventuellement, toute évaluation a des conséquences sur la promotion, on pourrait s'attendre à ce que les relations entre étudiants et professeurs en souffrent. Evidemment,

des abus sont toujours possibles. Mais, à en juger par mon expérience des universités américaines, les difficultés ne sont pas plus grandes que dans le régime des examens. Souvent, on s'en tire mieux, et pour deux raisons: d'abord, le choix du cours et des professeurs s'est fait dans des conditions normales; en second lieu, on explique à l'étudiant les critères d'évaluation. Par expérience encore, je peux affirmer que les étudiants - tant en Angleterre qu'aux Etats-Unis- tiennent à l'évaluation de leurs travaux. Il appert, de plus, que la méthode d'évaluation des travaux gagne à ne pas être trop différente de l'évaluation finale...

CURRICULUM ... Le séminaire a sur le curriculum des répercussions dont il faut tenir compte. Théoriquement "séminaire" et "conférence" pourraient recouvrir le même "champ pédagogique": ce qui est enseigné par l'un peut l'être aussi par l'autre. Mais, en fait, le séminaire tend à aller plus en profondeur et à limiter l'exploration. Dès lors, si un séminaire voulait aborder autant de sujets que la série de cours, il faudrait que professeurs et étudiants y investissent beaucoup plus de temps.

Mais ce serait oublier que le séminaire est, par définition, un travail de groupe que maîtres et disciples choisissent justement afin de pouvoir se concentrer sur un sujet de recherche et l'approfondir.

Il en résultera à coup sûr des vides et une fragmentation exagérée. Bien sûr, des palliatifs existent. On peut penser à des conférences-synthèses, à des cours préparatoires sur les prérequis, à des rencontres de conseillers qui aideront l'étudiant à équilibrer son programme d'études.

Mais la réponse la plus réaliste à cette objection est d'une tout autre nature. En effet, d'une part, la qualité de la recherche qui permet d'atteindre le séminaire ne se retrouve pas ailleurs; d'autre part, la liste impressionnante des sujets traités dans la série de cours traditionnels passe carrément à côté des intérêts des étudiants: ils apprennent et reproduisent aux examens. La plupart de nos syllabus sont des exemples patents de ce que Mathews Arnold appelle notre penchant national caractéristique

pour "The Grand Word without the Grand Thing". Le critique lucide de la réalité pédagogique ne s'offusquera jamais d'un programme de recherches qui reconnaît ses lacunes inévitables.

HEURES CONSACREES A LA PREPARATION

Une autre objection que l'on oppose au séminaire met en cause le temps considérable qu'un professeur doit y consacrer, temps disproportionné, par rapport au "cours". En soi, l'objection est valable. Mais la question est de savoir si l'investissement est justifié.

Un séminaire s'adresse généralement à douze étudiants, un cours, à cinquante. Une tâche hebdomadaire d'étudiant comprend normalement deux séminaires de trois heures et quatre conférences. Le séminaire ne peut aller au-dessous du rapport 1/5, sans alourdir indûment la charge générale du personnel enseignant. Mais or peut y remédier en acceptant 15 et même 20 participants à d'autres séminaires. De plus, certains sujets d'ordre général et portant sur les éléments de base peuvent très bien faire l'objet d'exposés généraux et réunir les participants de plusieurs séminaires, en réduisant ainsi les heures de rencontres proprement dites.

CORRECTION DES ESSAIS ...

L'objection la plus violente qu'on fait au séminaire touche au temps considérable consacré à la correction des essais et à la discussion avec les étudiants. Cependant, une fois admise la valeur pédagogique du travail écrit, l'objection ne porte que sur la fréquence. Je suggère ici un essai par semaine, au maximum, comme pour le tutorat. Un professeur qui dirige alors de cinq à dix étudiants ne voit pas sa charge de travail excéder celle d'un tuteur qui corrige lui-même les travaux de ses étudiants.

En fait, les tenants de cette position doivent ou bien accepter que l'essai écrit traditionnel ne soit pas de nécessité absolue, ou qu'il puisse être corrigé par un autre. C'est la position des universités américaines - la correction de tous les travaux du premier cycle est confiée aux assistants.

On ne voit cependant pas la nécessité d'en venir à accepter cette répartition des tâches si le rapport professeur/étudiants demeure dans des limites acceptables.

En tout état de cause, il n'y a pas d'exercice plus formateur que le travail écrit bien dirigé et évalué avec objectivité et discernement. Restera à déterminer la quantité de travail à donner. Mais, à ce propos, on reconnaît au séminaire toute la souplesse souhaitable.

La nature du travail, comme la fréquence et le mode de fonctionnement, dépendent de l'organisation générale du cours. Ici encore, le séminaire révèle une très grande souplesse d'organisation.

L'opinion de ceux qui l'ont expérimenté aux U.S.A. en fait foi. Par le besoin de recherche qu'il crée chez les participants, le séminaire, mieux que toute autre méthode, réalise l'un des grands idéaux de la pédagogie exprimée par Comenius, il y a plusieurs siècles. "Que les professeurs en enseignent moins, que les étudiants en apprennent davantage".

## NOTES

1 Cet article est extrait de la revue Universities Quaterly, 1964, no. 18, pp. 369-389. Reproduit avec la permission de l'auteur. Traduction: J.M. Leclerc.

2 N.d.t. Leçon: en anglais: "lecture". Du latin - lectio. On dit aussi: leçon inaugurale. "Leçon" a le sens d'enseignement donné par un professeur à un auditoire, une classe. Nous choisissons ce mot de préférence au mot "conférence", qui a trois sens: 1/ réunion, où des personnes traitent un sujet en commun; 2/ causerie, où l'on traite en public une question ; 3/ cours, au sens courant du terme.

3 N.d.t. Membre d'une secte luthérienne qui insistait sur la nécessité de la piété personnelle et du sentiment religieux plus que sur la stricte orthodoxie doctrinale.

4 Proseminare, Mittelseminare, Hauptseminare, Oberseminare, Seminarschein.

5 N.d.t. Le texte anglais: Mass Education. D'après le contexte, il ne s'agit pas de l'éducation des masses, comme on dit: massmedia, d'où le choix de "groupes nombreux". En Sciences de l'Education, grand groupe s'oppose à petit groupe et signifie plus de 30.

6 N.d.t. Gelehrtenstand; de Gelehrten: savant, lettré et stand: condition, niveau, profession.

7 B.A. Hinsdale, History of the University of Michigan.

8 The Education of Henry Adams (Circa 1870-1880).

9 Rapport sur les Séminaires donnés par H.S. Cook, professeur d'anglais à Yale.

## REFERENCES DONNEES PAR IAN WATT


RASHDALL, Hastings, The University of Europe in the Middle Ages, ed. F.M. Powicke and A.B. Emden (Oxford, 1936), I, pp. 219, 445-452, 492-494.

GUERIKE, H.E.F., The Life of Augustus Herman Franke, trad. Samuel Jackson (London, 1837), pp. 87-88, 142-149.

ARNOLD, Matthew, Higher Schools and Universities in Germany (London, 1874), pp. 77-83.

PAULSON, Friedrich, The German Universities: Their Character and Historical Development, trad. E.D. Perry (New York et London, 1895), The German Universities and University Study, trad. F. Tilly et W.W. Elwang (London, 1906); Gunnar Thiele, Geschichte der Preussischen Lehrerseminare (Berlin, 1938), pp. 314-368.

THWING, C.K, The American and the German Universities ( New York, 1938), pp. 68-71; J.S. Brubacher et Willis Rudy, Higher Education in Transition: An American History, 1636-1956 (New York, 1958), pp. 171-1956.

PIERSON, G.W., Yale College: An Educational History,1871-1921 (New Haven, 1952), pp. 284-286.

CHINARD, Gilbert, FRENCH J.G., A History of the University founded by Johns Hopkins (Baltimore, 1946), pp. 333-335.

FLEXNER, Abraham, Universities, American, English, German (Oxford, 1930, p. 282.

BURTON ADAMS, George, Methods of Work in Historial Seminaries, American Historical Review, X (1905); "Seminar Methods of Economic Instruction: a Symposium", Journal of Political Economy, XX (1912), 153--179; and S.A. Barnett, An Experiment with "Free Group Discussion", Universities Quarterly, XII (1958), 175-180. Sur le Séminaire allemand avant 1914, voir U. von Wilamowitz- Moellendorff, My Recollections, trad. G.C. Richards (London, 1930),p.102-107, 287-288, 342-353.

LEAVIS, F.R. Education and the University: A Sketch for an "English School", (London, 1943), pp. 43-51.

COTTRELL, T.L., The Effect of Size of Tutorial Group on Teaching Efficiency, University of Edinburg Gazette, XXXIII (1962), pp.20-21.

## BIBLIOGRAPHIE


BEARD, Ruth, Small group discussion in university teaching, University Teaching Methods Research Unit, Institute of Education, London, University, 1967.

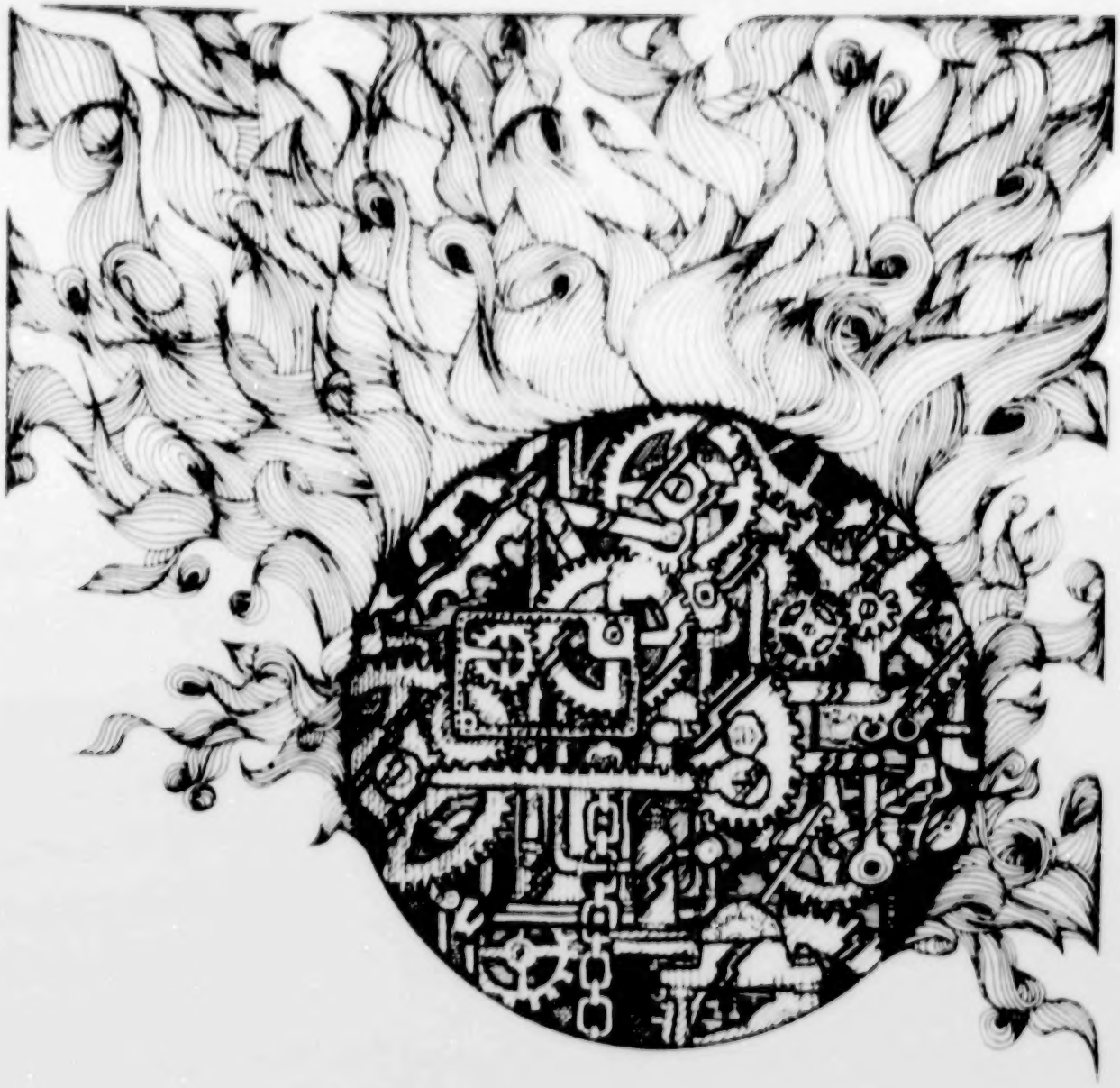
BOGARDUS, E.S., Seminar as a research institution, Sociology and Social Research (California), 1947, 31, 389-395

LECLERC, Mariel, Perspectives sur le séminaire ou le groupe de discussion, Service de Pédagogie Universitaire, Université Laval, 1975, 66 pp.

MCCRAE, D.G. The seminar: a criticism, Education for Teaching (London), 1954, 31, 43-45.

RASEY, Marie I., This is teaching, New York: Harper and Brothers, XVIII, 1950, 218 p.

L'auteur décrit 15 séminaires en psychologie pratique qu'elle a organisé avec ses 17 étudiants. Les rencontres avaient lieu régulièrement chez elle. L'exposé du travail qui se fit dans ces rencontres de groupe se veut une description de la méthode appliquée par l'auteur. Bien que l'auteur soit non-directive dans ses interventions, on sent que les séminaires sont organisés et que leur déroulement demeure sous la maîtrise voilée du professeur.
(H. St-Pierre et R. Bédard, Les formules pédagogiques de l'enseignement universitaire, juin 1975.

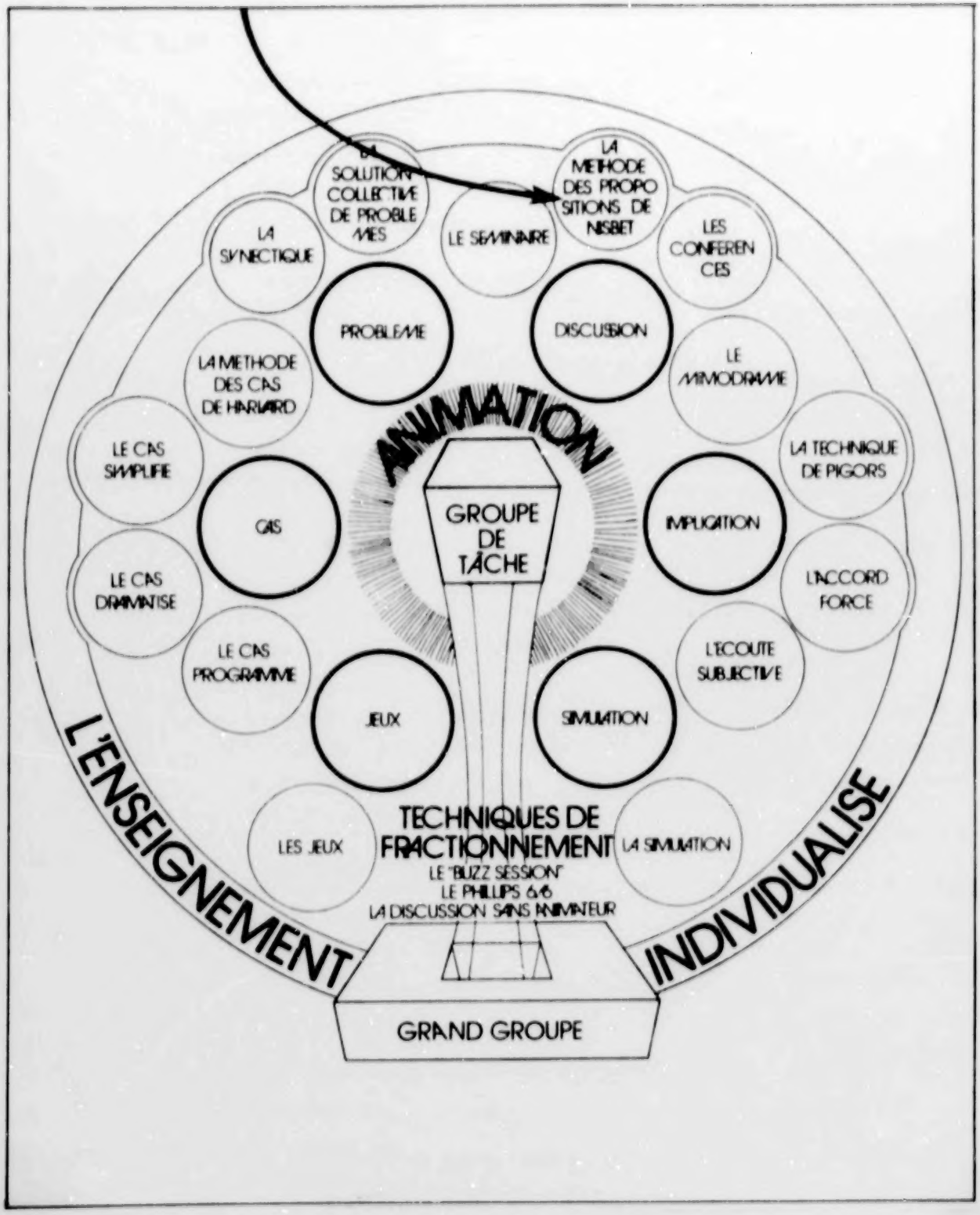


10

# LA METHODE DES PROPOSITIONS DE NISBET

STANLEY NISBET

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 1 |
| Théorie sous-jacente | 2 |
| Scénario | 3 |
| Méthode de séminaire au niveau des cours post-gradués | 5 |
| Les étudiants post-gradués | 5 |
| A la recherche d'une méthode technique | 6 |
| Première rencontre | 7 |
| Six énoncés de qualité | 7 |
| Discussion libre | 8 |
| Discussion serrée | 8 |
| Rapport officiel | 8 |
| Valeur pédagogique | 9 |
| Bibliographie | 11 |

# LA METHODE DES PROPOSITIONS DE NISBET

## INTRODUCTION

### BREVE DESCRIPTION

La Méthode des Propositions de Nisbet pourrait avoir pour titre: "Etude technique pour le Séminaire". Son auteur la présente d'ailleurs comme une "technique efficace de séminaire avancé" (entendre: de niveau post-universitaire). En principe, elle répond en tous points à la définition du séminaire:

Institut ou groupe de recherches spécialisées, se destinant à l'étude approfondie d'un sujet, sous la direction d'un expert.

Dans le cadre d'une série de rencontres, les participants assument à tour de rôle la présentation d'un essai sur un aspect particulier du sujet, soumettant ainsi leurs opinions à l'analyse et à la discussion.

Cette description du séminaire peut se compléter par la formule suivante: "Situation dialectique disciplinée, assumée par un groupe de personnes étudiant une question spécifique sous la direction d'un expert". (Ian Watt)

La Méthode des propositions de Nisbet introduit une variante au niveau de l'essai, qui est ici remplacé par un bloc de six énoncés ou propositions présentés au groupe pour les faire adopter, comme des lois qui seraient soumises à un parlement.

### USAGE RECOMMANDE

- Stanley Nisbet a mis au point sa formule avec des groupes de niveau post-universitaire. Cependant, elle peut se pratiquer dans toutes les situations où on emploierait le séminaire:
- Pour approfondir une question, au niveau de la maîtrise.
- Pour l'étude interdisciplinaire d'un sujet.
- Pour l'étude approfondie d'un sujet spécialisé.
- Pour prendre conscience en profondeur de tous les aspects d'une question.

- Pour participer à une confrontation et à une dialectique rigoureuse.

## THEORIE SOUS-JACENTE

L'expérience démontre que le séminaire exige une préparation minutieuse, sous peine de décevoir lamentablement, c'est-à-dire de tomber dans la superficialité et le commérage, ou dans l'ultra-spécialisation. Les étudiants des grades supérieurs sont déjà intelligents, voire brillants; ils doivent apprendre à se discipliner. En outre, s'ils ont déjà statut de professionnels, les dimensions morale et sociale doivent entrer en jeu. Ces étudiants doivent accepter d'assumer leurs décisions et de réaliser la synthèse de l'objectivité et de l'engagement personnel". (S. Nisbet)

Si cette méthode frappe par son aspect technique, c'est d'abord à cause d'une liste impressionnante d'exercices imposés:

- Le thème choisi s'appuie explicitement sur des lectures nombreuses et choisies.
- Le thème de l'essai s'exprime sous forme de six propositions prêtant à discussion, et qui stimulent l'engagement personnel de celui qui les choisit.
- Les participants reçoivent les propositions une semaine avant le premier exposé et préparent leurs commentaires.
- Les discussions conduisent à l'adoption des propositions ou à une nouvelle formulation.
- Les propositions adoptées sont inscrites au registre du Séminaire avec le nom des participants.

Cependant, on s'apercevra que cette technique rigoureuse s'intègre aux quatre éléments du Séminaire: recherche spécialisée, responsabilité, liberté, échange dialectique.

L'étudiant doit, en effet, rendre compte du caractère original et personnel de son essai, - ce qui suppose qu'il a réfléchi -, mais aussi des lectures "nombreuses" qui ont motivé son choix de propositions. A lui seul, ce premier exercice a pour effet certain de décourager toute tentative de rechercher la facilité et les lieux communs. Et qu'est-ce que approfondir un sujet sinon dépasser les certitudes et les sécurités?

Mais, dans l'esprit de Nisbet, l'approfondissement du sujet s'exerce d'abord dans la liberté - le choix est personnel -, mais aussi dans la responsabilité. Et la situation créée par l'adoption des propositions amène ces deux valeurs à jouer d'une façon solidaire: tout participant est libre de refuter une proposition mais il doit afficher sa position en signant le registre où est consignée son objection.

Il y aurait une certaine façon d'être "pour ou contre" confinant au conflit et qui n'a rien à faire avec la dialectique du Séminaire. Nisbet l'a compris en obligeant les participants à se situer au-delà de l'évidence et à travailler en vue d'une formulation-synthèse intégrant les points de vue différents.

Nisbet présente sa méthode comme une formule possible pour les Séminaires au niveau post-universitaire. Il nous semble que, par la rigueur de sa technique, cette méthode serait une initiation idéale pour les débutants, étudiants et professeurs, dans la méthode du séminaire. (J.M.L.)

---

**TECHNIQUE**

## SCENARIO

La méthode des propositions de Stanley Nisbet étant une variante du Séminaire, le lecteur se référera à ce dossier, y compris pour certains éléments du scénario. Nous ne donnons ici que ce qui est caractéristique de la méthode des propositions.

Le séminaire se répartit sur l'année entière à raison d'une session d'une heure et demie par semaine. Chacun des participants est appelé à présenter au moins un exposé.

Cependant, il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un exposé mais d'un groupe de six énoncés proposés au groupe en vue de les faire adopter.

L'auteur précise: "Six énoncés ou propositions qui valent la peine d'être formulés". Ce que je traduis et désignerai maintenant par: "six énoncés de qualité".

Un énoncé de qualité est: clair, succinct, important. Il prête à discussion. Il s'enracine dans l'expérience de l'auteur et reflète ses convictions profondes. Il n'est pas un truisme académique.

Sont éliminées sans merci les platitudes ronflantes, les opinions sans fondement, les déclarations vagues et n'entraînant aucune conséquence pratique.

Dans l'esprit de Nisbet, un exemple d'énoncé de qualité serait cette déclaration d'Ivan Illich dans son livre Une société sans école: "Seule une génération ayant grandi sans écoles obligatoires pourra re-créer l'université".

Il s'agit donc, pour un étudiant, de formuler six énoncés de qualité et de les faire adopter par le groupe. Ce qui se déroule en un cycle à cinq temps:

I -
Les six énoncés sont choisis par l'étudiant. Et ce choix exige analyse en profondeur, réflexion, lectures abondantes.

II - Semaine 1
Les énoncés sont distribués aux participants qui ont une semaine pour les examiner.

III - Semaine 2
L'étudiant dispose de vingt minutes pour présenter ses énoncés en première lecture. Suit une discussion libre, dans le but explicite de favoriser la spontanéité et la multiplicité des points de vue.

IV - Semaine 3
Les énoncés sont présentés en seconde lecture. Le proposeur peut reformuler ses propositions en tenant compte des critiques de la semaine précédente. Il dispose de vingt minutes. Il tente, cette fois ou bien, d'obtenir l'unanimité sur chacune des propositions, ou bien, de suggérer des changements qui:
1. tiennent compte des critiques,
2. tout en gardant l'appui de ceux qui soutiennent la proposition,
3. sans sacrifier la "qualité" des énoncés.

Ce travail est littéralement épuisant: il faut en effet en arriver à une décision sur des sujets controversés, chacun étant conscient qu'une fois la liste des énoncés publiée dans le texte défi-

nitif, son nom apparaîtra sous chacune des propositions, comme défenseur ou contradicteur. Cette phase exige une grande discipline personnelle, et le directeur de séminaire est impitoyable pour quiconque tente de s'éterniser ou de sortir du sujet.

S'il est impossible d'en arriver à un compromis acceptable, un participant peut s'inscrire comme dissident sur un point très précis.

Si l'on manque de temps pour discuter à fond l'un des énoncés, il est laissé de côté.

V - Semaine 4

Les résultats des discussions sont consignés au livre des minutes et sont lus au groupe: (dix minutes). Le deuxième étudiant distribue son choix de SIX énoncés. C'est le deuxième cycle.

---

**TEXTES**

## METHODE DE SEMINAIRE AU NIVEAU DES COURS POST-GRADUES

LES ETUDIANTS POST-GRADUES

On a beaucoup parlé, ces dernières années, de la place des séminaires et des recherches dans l'enseignement universitaire. Rarement, toutefois, on en parle à l'intention des étudiants des cours post-gradués. Le séminaire a d'abord été un moyen de stimuler et de guider les étudiants avancés mais, avec l'accroissement de la population universitaire au premier cycle, le centre de la discussion s'est déplacé peu à peu vers l'enseignement aux premiers degrés. On présume probablement que les étudiants du niveau supérieur peuvent s'occuper d'eux-mêmes parce qu'ils sont déjà bien informés et plus expérimentés. Cela est vrai jusqu'à un certain point. En effet, il est relativement facile de susciter une discussion vivante et bien documentée chez un groupe d'étudiants avancés. Toutefois, l'expérience m'a démontré que le séminaire exige une préparation minutieuse sous peine de décevoir lamentablement, c'est-à-dire, de tomber dans la superficialité et le commérage ou l'ultra-spécialisation. Ce qui manque souvent, c'est un examen profond, étendu et critique des valeurs et des principes fondamentaux auxquels les étudiants ont été initiés au début de leur carrière universitaire, mais qu'ils sont aujourd'hui plus que jamais en mesure d'apprécier et d'évaluer. Les étudiants des grades supérieurs sont intelligents, voire brillants; ils doivent ap-

prendre à se discipliner. En outre, s'ils ont déjà un statut de professionnels, les dimensions morale et sociale doivent entrer en jeu. Ces étudiants doivent accepter d'assumer leurs décisions et de réaliser la synthèse de l'objectivité et de l'engagement personnel.

A LA RECHERCHE D'UNE METHODE

Pendant plusieurs années, j'ai essayé d'élaborer une méthode satisfaisante de séminaire pour de tels étudiants. Une de ces tentatives étant particulièrement prometteuses, je me permets donc de l'exposer ici. Les étudiants participants sont des professeurs gradués qui suivent un cours supérieur avancé en théorie de l'éducation, un cours obligatoire pour l'obtention du diplôme supérieur en éducation. La plupart d'entre eux sont des étudiants à temps partiel qui viennent aux cours après les heures d'école. L'âge moyen est d'environ vingt-sept ans. Ils ont déjà une certaine expérience professionnelle et ont suivi d'autres cours dans divers domaines de l'éducation et de la psychologie. Ce cours de théorie de l'éducation a pour but d'habituer les étudiants à envisager les questions d'éducation dans leurs perspectives les plus vastes - philosophique, éthique, sociale, politique, administrative, économique et historique. Ils doivent trouver l'unité de la pluralité, les caractéristiques générales d'une multitude de faits. C'est ce qu'exige le monde des affaires du monde universitaire.

LE CONTENU

Le cours de théorie de l'éducation comprend deux cours d'une heure et une rencontre de séminaire d'une heure et demie, chaque semaine durant toute l'année. Dans cet article je ne m'occuperai que des rencontres de séminaire (environ 23 dans l'année).

TECHNIQUE

Chaque groupe se compose de huit (8) étudiants et d'un directeur de séminaire. Le sujet à traiter est divisé en une dizaine de champs ou domaines - en nombre suffisant pour en assigner un à chaque étudiant et qu'il en reste un ou deux. (La liste ordinaire des domaines est celle-ci: le plan d'études, les examens, les méthodes, la discipline (y compris la formation du caractère de l'éducation morale), l'administration, les finances, le professeur, l'utilité de la psychologie, l'utilité de la sociologie, les valeurs éducatives.

PREMIERE RENCONTRE

À la première rencontre, le directeur de séminaire présente la liste des domaines et déclare que chaque étudiant doit en choisir un, qui servira de base à sa participation au travail du groupe. Puis, chacun indique sa préférence. Puisqu'il y a un nombre plus grand de domaines que d'étudiants, il est généralement possible pour chacun de trouver un domaine qui l'attire spécialement. Le directeur explique que chaque étudiant tiendra deux rencontres successives et l'on dresse ainsi le programme des dix-sept (17) premières rencontres.

Première rencontre: présentation.
Deuxième rencontre: le plan d'études I - Smith.
Troisième rencontre: le plan d'études II - Smith.
Quatrième rencontre: les examens I - Jones.
Cinquième rencontre: les examens II - Jones.
Sixième rencontre: les méthodes I - Robinson.
Septième rencontre: les méthodes II - Robinson.
Et ainsi de suite jusqu'à la dix-septième rencontre.

SIX ENONCES DE QUALITE

Le directeur expose la marche à suivre. Chaque étudiant responsable d'une rencontre doit produire, dans son domaine, six énoncés "qui valent la peine d'être formulés" (disons six énoncés de qualité). Un énoncé de qualité est clair, succinct et important. Il prête à discussion. Il s'enracine dans l'expérience de l'auteur et reflète ses convictions profondes. Il n'est pas un truisme académique. Sont éliminées sans merci les platitudes ronflantes, les opinions sans fondement, les déclarations vagues qui n'entraînent aucune conséquence pratique.

Chaque énoncé doit se composer d'une phrase sur laquelle l'auteur aura tout le loisir de donner des détails supplémentaires. Il pourra aussi expliquer pourquoi il a choisi une formulation plutôt qu'une autre. Il ne doit pas tenter de "couvrir" tout le domaine; chaque énoncé peut être aussi général ou aussi spécifique que l'étudiant le désire et les six énoncés choisis doivent être considérés comme quelques-uns parmi des centaines d'autres possibles. Quand l'étudiant a composé sa liste, il doit en fournir une copie (avec une bibliographie) à tous les membres du groupe.

DISCUSSION LIBRE

La deuxième rencontre débute par la distribution des copies des énoncés de M. Smith sur "le plan d'études". Puis M. Smith prend la parole (pas plus de vingt minutes) pour présenter ses énoncés. S'ensuit une discussion libre qui occupera le reste de la rencontre. Les membres du groupe, y compris le directeur, demandent à M. Smith ce qu'il veut dire par ceci ou cela, ajoutent leurs commentaires et font même des digressions s'ils en ont envie. Spontanéité et liberté sont les caractéristiques de cette rencontre.

DISCUSSION SERREE

A la troisième rencontre, les énoncés de M. Smith sont présentés "en deuxième lecture". Maintenant, la discussion se déroule dans une atmosphère de discipline et de décision. M. Smith rappelle rapidement au groupe les points saillants de la rencontre précédente et peut même apporter quelques modifications à sa liste de propositions. Ensuite, M. Smith s'applique à obtenir l'unanimité sur chacune d'elles. L'auteur ou les participants suggèrent des modifications, à partir des critères suivants:

a) Tenir compte des critiques;
b) Respecter l'opinion de ceux qui appuient la proposition;
c) Ne pas négliger la "qualité" des énoncés.

Si, après discussion, un compromis se révèle impossible, toute dissidence doit faire l'objet d'un "rapport minoritaire" sur la proposition en question. Ce travail est littéralement épuisant: il faut, en effet, en arriver à une décision sur des sujets controversés, chacun étant conscient que, une fois la liste des énoncés publiée dans le texte définitif, son nom apparaîtra sous chacune des propositions comme défenseur ou contradicteur. Cette phase exige une grande discipline personnelle et le directeur de séminaire est impitoyable pour quiconque tente de s'éterniser ou de sortir du sujet. Si toutefois, le temps écoulé, on s'aperçoit qu'une proposition n'a pas été discutée à fond et que les membres ne peuvent, en toute justice, prendre position, on la raie tout simplement de la liste.

RAPPORT OFFICIEL

A la fin de cette rencontre, M. Smith apporte chez lui le relevé des interventions afin de rédiger un rapport officiel des deux rencontres dont il a été responsable. Avant que le groupe ne se disperse, Mlle Jones distribue sa liste de six énoncés.

Au début de la quatrième rencontre, M. Smith fait lecture du rapport des deuxième et troisième réunions. Ce rapport comprend:

a) La liste originale des énoncés;
b) Un court rappel des points saillants de la discussion;
c) La liste finale des propositions, avec le nom des membres du groupe (y compris le directeur de séminaire) qui y ont souscrit;
d) Les "rapports minoritaires", avec le nom des membres qui les ont soutenus.

La lecture et l'approbation du procès-verbal ne durent pas plus de dix minutes.

C'est au tour de Mlle Jones. Elle présente ses énoncés "en première lecture", dont les participants ont pu prendre connaissance depuis une semaine. Pour le reste, on utilise la même marche à suivre que pour la première rencontre de M. Smith.

EN SUPPLEMENT DE PROGRAMME

Les rencontres laissées libres seront maintenant utilisées pour débattre des sujets supplémentaires qui auront été soulevés au cours des délibérations: ce qui peut être l'un des énoncés rayés à cause d'une trop grande controverse ou un événement important dans le monde de l'éducation. Le directeur de séminaire peut aussi proposer à la critique du groupe un ou deux articles ou présenter au groupe une liste de six propositions (dans l'un des domaines qui n'ont pas été choisis) et faire ainsi sa part, exactement de la même manière que les autres membres du groupe.

On doit faire un compte rendu des interventions à chaque rencontre. Le registre, ainsi constitué de toutes les décisions prises par le groupe, sera un document des plus intéressants. Pour quelqu'un qui n'aurait pas participé aux discussions, ce dossier pourrait sembler banal ou insipide, mais il aura acquis pour les membres eux-mêmes la plus grande importance.

VALEUR PEDAGOGIQUE

J'ai décrit la méthode telle que je l'emploie, bien qu'elle ne contienne aucun détail intouchable. Toutefois, telle que présentée, elle comporte les avantages suivants:

1. Les étudiants sont forcés de se préparer minitieusement à chacune des rencontres. Le choix, la formulation et la justification de six énoncés de qualité exigent des lectures abondan-

tes et de la réflexion en profondeur de la part de celui qui les présente. Cela devient évident après quelques rencontres, quand le groupe connaît la douloureuse expérience de voir s'effondrer à l'analyse quelques énoncés jugés plausibles. De même, les autres membres du groupe seront portés à faire certaines lectures préliminaires vu qu'une bibliographie accompagne les énoncés qu'ils reçoivent une semaine à l'avance.

2. Les décisions doivent porter sur des problèmes réels et tenir compte de plusieurs variables: la théorie et la pratique, les valeurs et la réalité, le souhaitable et le possible, les points de vue personnels et professionnels.

3. L'alternance des périodes de discussion libre et de discussion disciplinée permet au groupe de profiter des avantages des deux formules. D'une part, la discussion libre favorise l'évolution des idées nouvelles et divergentes dans une atmosphère de détente. D'autre part, la discussion disciplinée amène les participants à une convergence d'opinions nécessaire à une prise de décision indispensable, dans un temps limité. Les discours sans fin et non pertinents sont bannis sans pitié.

4. Cette méthode aide le directeur de séminaire à assumer son rôle de "primus inter pares". Primus, en ce qu'il préside, si l'on peut dire, les réunions; il est responsable de leur bonne marche et, à l'occasion, fournit des renseignements, amène délicatement les participants moins loquaces à émettre leurs opinions, surveille l'heure, tient sa langue quand cela est nécessaire (même au moment où il voudrait en dire beaucoup). Inter pares, parce qu'il participe aux discussions sur le même pied que les autres membres du groupe: il critique et subit la critique, il interroge et répond, révèle ses valeurs personnelles et découvre celles des autres.

5. La marche à suivre, une fois acquise, est simple. Après une première rencontre, les autres se règlent, pour ainsi dire, d'elles-mêmes.

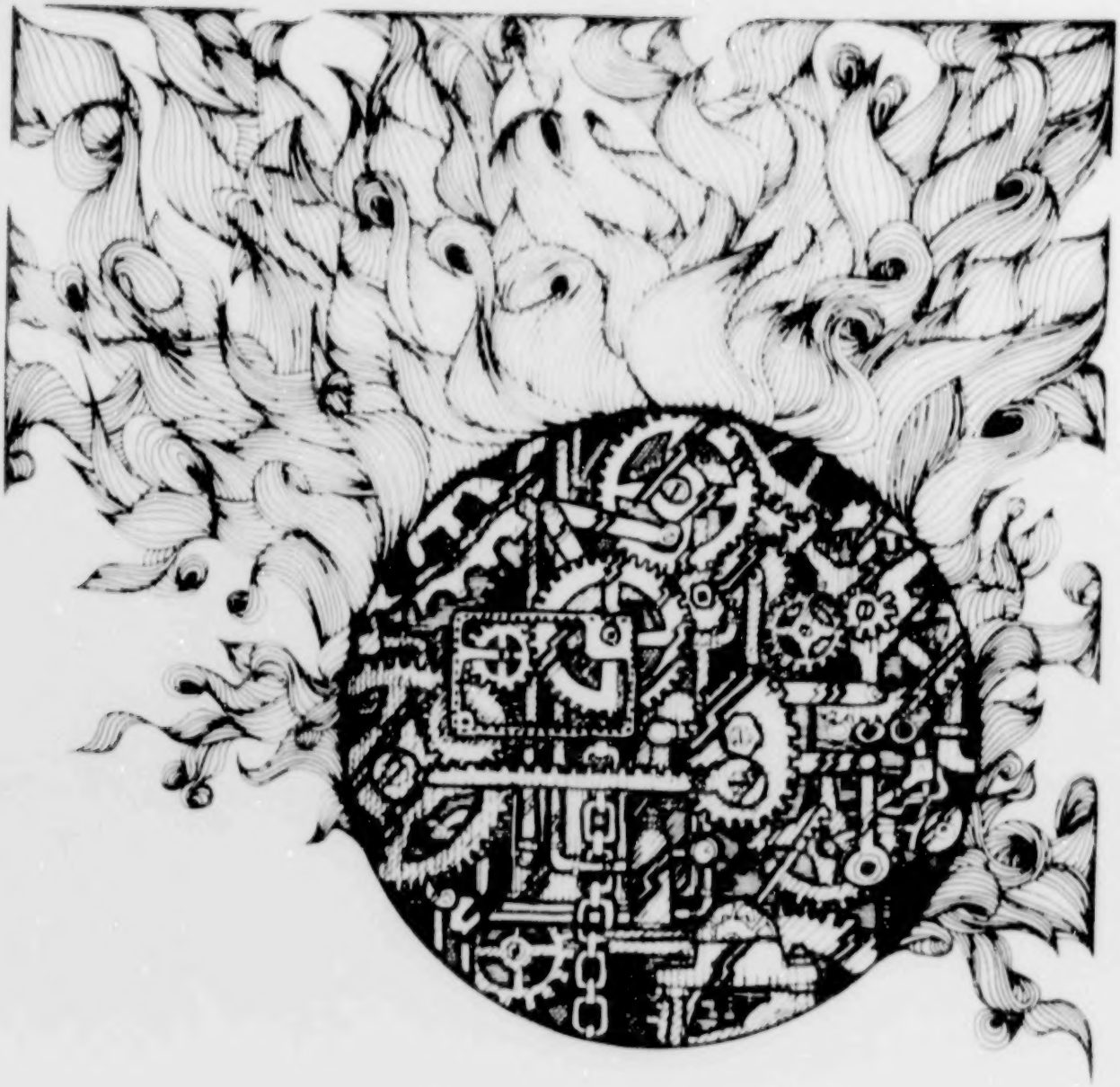
6. Certains peuvent même en tirer bénéfice au point de vue professionnel: en effet ils doivent pouvoir participer active-

ment aux comités, commissions, conseils et autres types de réunion. Peut-on s'y préparer mieux qu'en pratiquant la formation de consensus, le respect de l'opinion des autres, l'analyse profonde de positions en apparence inconciliables (afin de déterminer jusqu'à quel point l'antagonisme est réel, quel rôle joue l'émotion et si l'opposition n'est que sémantique)? Un membre efficace d'un comité est patient, tolérant, constructif, capable de guider ou de suivre selon le cas, désireux de se tenir au courant et habile dans l'art du compromis.

7. Finalement, on notera que ces sortes de séminaires sont stimulants et bénéfiques autant pour le directeur que pour les étudiants. Chaque groupe est différent des autres. Chaque rencontre est une occasion unique, avec de nouvelles confrontations, de nouveaux schèmes de pensée, de nouveaux objectifs personnels, de nouvelles occasions de bâtir. En réalité, la tâche de diriger de tels séminaires devient, au cours des années, de plus en plus nécessaire.*

## NOTE

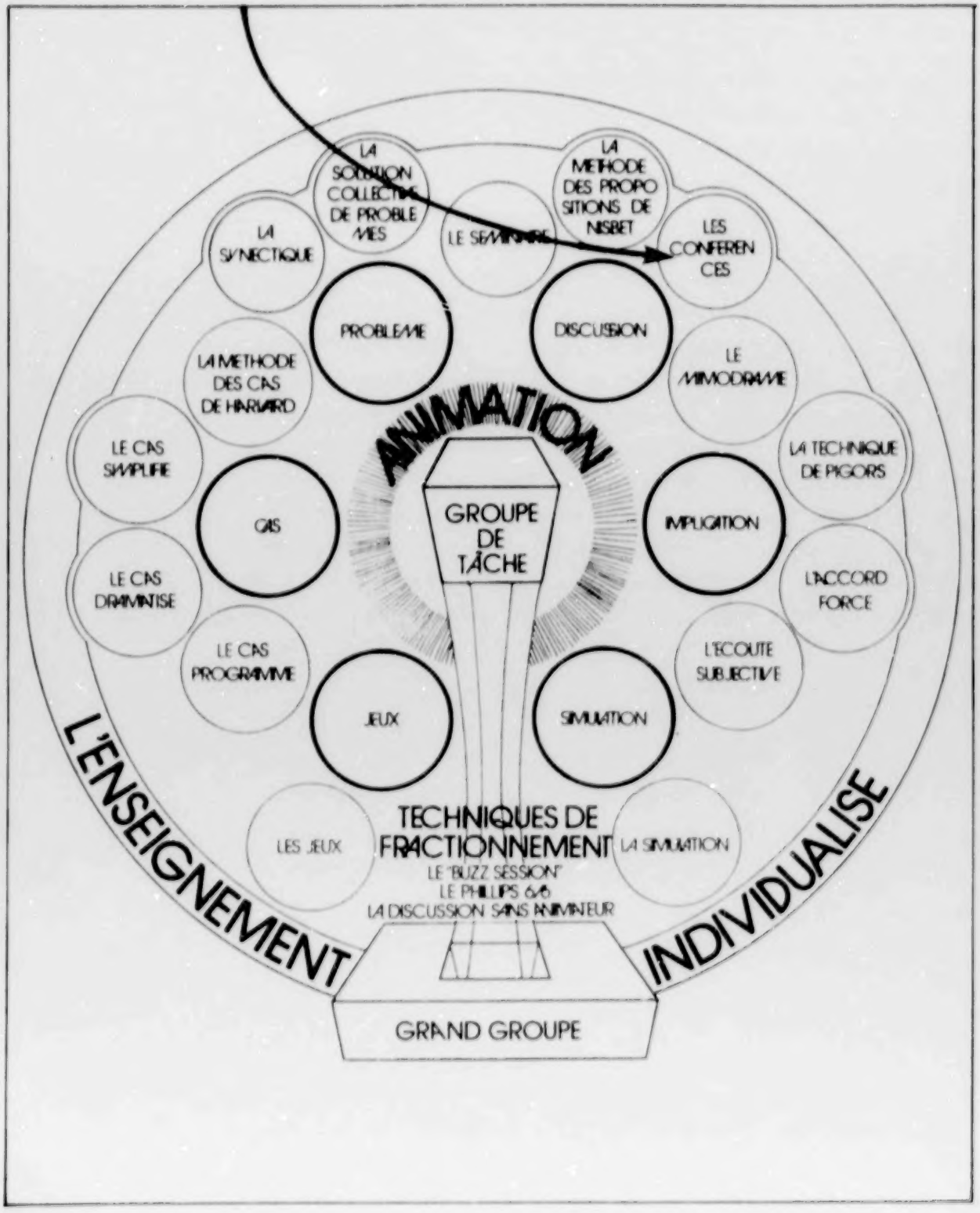
* Ce texte est extrait de Universities Quaterly, 1966, no. 20: NISBET, Stanly, A Method for Advanced Seminars, p. 349 à 355. Reproduit avec la permission de l'auteur.



# 11 LES CONFERENCES

JOSEPH OLMSTEAD

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 1 |
| Théorie sous-jacente | 1 |
| Exigences de temps | 2 |
| Le professeur | 2 |
| Les participants | 4 |
| Instruments de travail | 4 |
| Equipement et locaux | 4 |
| Préparation | 4 |
| Scénario | 5 |
| Bibliographie | 7 |

# LES CONFERENCES

## INTRODUCTION

### BREVE DESCRIPTION

La Méthode des Conférences désigne une série de rencontres soigneusement organisées, avec des objectifs spécifiques, au cours desquelles les étudiants mettent en commun des idées afin de résoudre des problèmes collectifs ou individuels reliés à l'objectif général du programme d'études.

Le directeur de conférence ne présente aucun thème, aucun principe, aucune doctrine, aucune façon de traiter des problèmes. On présente un sujet ou un problème au groupe et les membres tirent de leurs propres expériences et de leurs opinions des manières possibles de l'aborder. C'est pourquoi les membres doivent avoir de l'expérience ou des connaissances pertinentes sur le sujet ou le problème, si l'on veut utiliser la méthode avec succès. Le rôle du directeur de conférence n'est pas de donner des réponses ou des renseignements, mais d'aider le groupe à définir les problèmes et à élaborer des solutions. Pour ce faire, il guide et contrôle la discussion de sorte qu'elle ne perde jamais de vue ses objectifs.

### USAGE RECOMMANDE

- Pour acquérir une conscience accrue de la diversité des points de vue pouvant exister sur un seul problème.
- Pour élaborer des amorces de solution à certains problèmes concrets.
- Pour développer la perspicacité à saisir les conséquences pratiques ou les obstacles à l'application de méthodes, de techniques ou de procédés nouveaux.

### THEORIE SOUS-JACENTE

L'essence même de la méthode des conférences est donc la réflexion guidée et dirigée par un directeur compétent. Les idées et solutions sont issues de l'expérience et de la réflexion des membres du groupe (excluant le directeur), même si celui-ci, grâce à des

questions planifiées, peut guider le groupe vers des conclusions prévues.

On escompte que les forces inhérentes aux groupes entreront en action et que la discussion axée sur les problèmes des étudiants suscitera l'intérêt et la participation. Il en résultera une compréhension accrue des problèmes et un engagement plus profond pour les résoudre.

Cependant, la méthode des conférences est d'ordre cognitif et met l'accent sur la compréhension des problèmes pratiques acquise par l'échange des points de vue. Même si, comme ses adeptes le proclament, la méthode possède le pouvoir caché de changer les attitudes, le changement véritable dépend plus de la compétence et de l'habileté des directeurs de conférence que de la méthode elle-même. Parce que la méthode repose uniquement sur la discussion, elle sacrifie temporairement la formation pratique. Ainsi les étudiants n'acquièrent aucune expérience pratique ou expérimentale. Certains entraîneurs tentent de combler cette lacune par le recours au jeu de rôles.

## TECHNIQUE

### EXIGENCES DE TEMPS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 1 heure | 2 heures | 3 heures |

### LE PROFESSEUR

LE RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS

- Maximum: 20
- Idéal: 12
- On exige un professeur par groupe.

* MAITRISE DU CONTENU

  - Utile sans être essentielle.

* FORMATION REQUISE

- Pour le contenu: Aucune habileté spéciale.

NOTE

Il n'est pas nécessaire d'être un expert du sujet à traiter, bien que de tels spécialistes contribuent sûrement à améliorer la qualité du programme. Des guides du directeur de conférence pourraient être préparés par des experts de la direction de discussion. Au besoin, on prépare une marche à suivre, étape par étape, précisant les points à traiter, les mots à utiliser à l'ouverture et à la clôture de chaque rencontre, les conclusions à atteindre. La méthode permet alors l'entraînement de nouveaux animateurs, compte tenu du personnel disponible. En outre, un directeur habile peut contrôler la discussion et s'assurer que le groupe arrive à des solutions collectives.

D'un autre côté, si le directeur ne possède pas une connaissance approfondie du contenu, les discussions risquent d'être plus souvent artificielles. A cause du manque de connaissances des étudiants, les discussions tendent à contourner les questions, à moins que le directeur n'amène habilement le groupe à trouver les points pertinents et ne soulève les questions qui amèneront les étudiants à découvrir les problèmes sous-jacents. Pour mener à bien cette tâche, le directeur doit posséder des connaissances suffisantes sur le contenu pour identifier les diagnostics superficiels et les questions difficiles et, ainsi, guider le groupe vers des discussions plus significatives.

- Pour l'application de la méthode: Une bonne connaissance de la méthode est nécessaire. Il est préférable d'en être un expert.

* EXPERIENCE REQUISE

- Pour le contenu: Utile sans être essentielle.
- Pour l'application de la méthode: Il est préférable d'avoir une bonne expérience de la méthode.

## LES PARTICIPANTS

* NOMBRE

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 10 | 12 | 20 |

* EXPERIENCE DE LA METHODE: elle n'est pas nécessaire.

* CONNAISSANCE DU CONTENU
  - Essentielle.
  - On devrait assurer l'homogénéité du groupe: connaissances, travail, statut social.
  - On doit s'attendre à des réactions négatives de la part des participants ayant un haut niveau d'étude et de spécialisation.

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- Une tablette lignée par étudiant.
- Un crayon par étudiant.
- L'ordre du jour ou le programme (un par étudiant).
- Un carton 12/20 cm. sur lequel chaque participant écrit son nom.

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

- Une salle pouvant contenir 20 personnes.
- Une table de conférence.
- Un tableau ou un chevalet et un bloc de feuilles.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS
  - Pas de préparation requise.
  - La qualité de la discussion sera supérieure si les étudiants ont de la documentation à lire avant la discussion.
  - La qualité de la discussion sera supérieure si elle est précédée ou accompagnée d'un film ou autre présentation destinée à fournir des renseignements et à concentrer l'attention sur la question.

* LE PROFESSEUR

- Il doit ordonner soigneusement chaque rencontre s'il désire utiliser la méthode avec succès.
- En plus des détails administratifs, le professeur doit acquérir une parfaite connaissance du sujet. Il doit préparer un plan et y devenir familier. Il doit connaître le sujet, prévoir les situations et les problèmes qui pourraient survenir en cours de discussion. Il doit avoir un horaire afin d'utiliser le temps de la manière la plus efficace. Il doit avoir pensé aux meilleures façons de présenter la matière, de provoquer la discussion et de guider la discussion vers des conclusions logiques.
- Le plan de la discussion doit être un guide de travail. Il est souple et comprend:
  - . Les remarques d'introduction, incluant les objectifs de la conférence.
  - . L'ordre des points à couvrir.
  - . Les points-clés.
  - . Les questions à poser.
  - . Les documents à utiliser.
  - . Les conclusions auxquelles on doit arriver.
  - . Les remarques finales.
- A moins que le professeur ne connaisse déjà parfaitement le sujet, il doit faire des lectures préliminaires.

## SCENARIO

* A LA PREMIERE RENCONTRE SEULEMENT

- Le professeur écrit lui-même son nom au tableau et dit au groupe comment il désire qu'on s'adresse à lui.
- Il distribue un carton de 12/20 cm. à chaque étudiant et leur demande de le plier en deux (dans le sens de la longueur) de sorte qu'il puisse se tenir. Il demande aux étudiants d'écrire, en grosses lettres, leur nom des deux côtés du carton.
- Il fait quelques brèves remarques d'instruction sur le but et le thème de la conférence.

- Il souligne:

  . Que le leader de la conférence ne se considère pas comme un expert. Il ne peut répondre à toutes les questions soulevées ou offrir des solutions à tous les problèmes présentés.

  . Que la principale fonction du leader de conférence sera de soulever des questions et des problèmes, de garder la discussion à l'intérieur du sujet, d'agir comme président et d'aider le groupe à synthétiser sa pensée et à arriver aux conclusions.

  . Que chaque membre peut être utile en discutant librement, en donnant au groupe le bénéfice de son point de vue et en laissant aux autres l'occasion d'exprimer leurs opinions.

  . Que le leader n'a aucune idée spéciale à présenter au groupe. Toutes les décisions représenteront la pensée collective du groupe.

  . Qu'on doit émettre ses opinions brièvement.

* A TOUTES LES RENCONTRES

  - Présenter le sujet de la rencontre.

  - Suivre le plan de la discussion.

  - Bien préparer les questions.

  - Eviter de poser toutes les questions au groupe entier. A l'occasion, on doit poser une question à un membre qui n'a pas encore pris part (ou très peu) à la discussion.

  - Poser des questions qui stimulent la réflexion.

  - Garder la discussion dans les limites du sujet et la diriger vers l'atteinte des objectifs de la conférence.

  - Encourager l'expression de points de vue différents. Si certains aspects du problème ont été négligés, le faire remarquer.

  - A l'occasion, résumer. Etre précis. Rappeler les points importants de la discussion tels qu'ils ont été présentés (non pas des opinions personnelles).

- Sans avoir l'air autoritaire, le leader doit gouverner la rencontre sans pour cela tenter ouvertement de contrôler les décisions. Le leader ne doit jamais se laisser ériger en expert ou autorité sur aucune question.
- Fournir un résumé de la rencontre. Mettre encore une fois l'accent sur les points importants, les idées et les décisions auxquelles en est arrivé le groupe. Grâce au résumé, on peut souligner l'importance de mettre les conclusions de la conférence en pratique.

* SEULEMENT A LA RENCONTRE FINALE

Quand on a discuté et conclu le sujet de la dernière rencontre, résumer la série complète des conférences.(1)

## NOTE

(1) Ce texte est extrait de Small-Group Instruction:Theory and Practice.

Reproduit avec la permission de l'auteur.

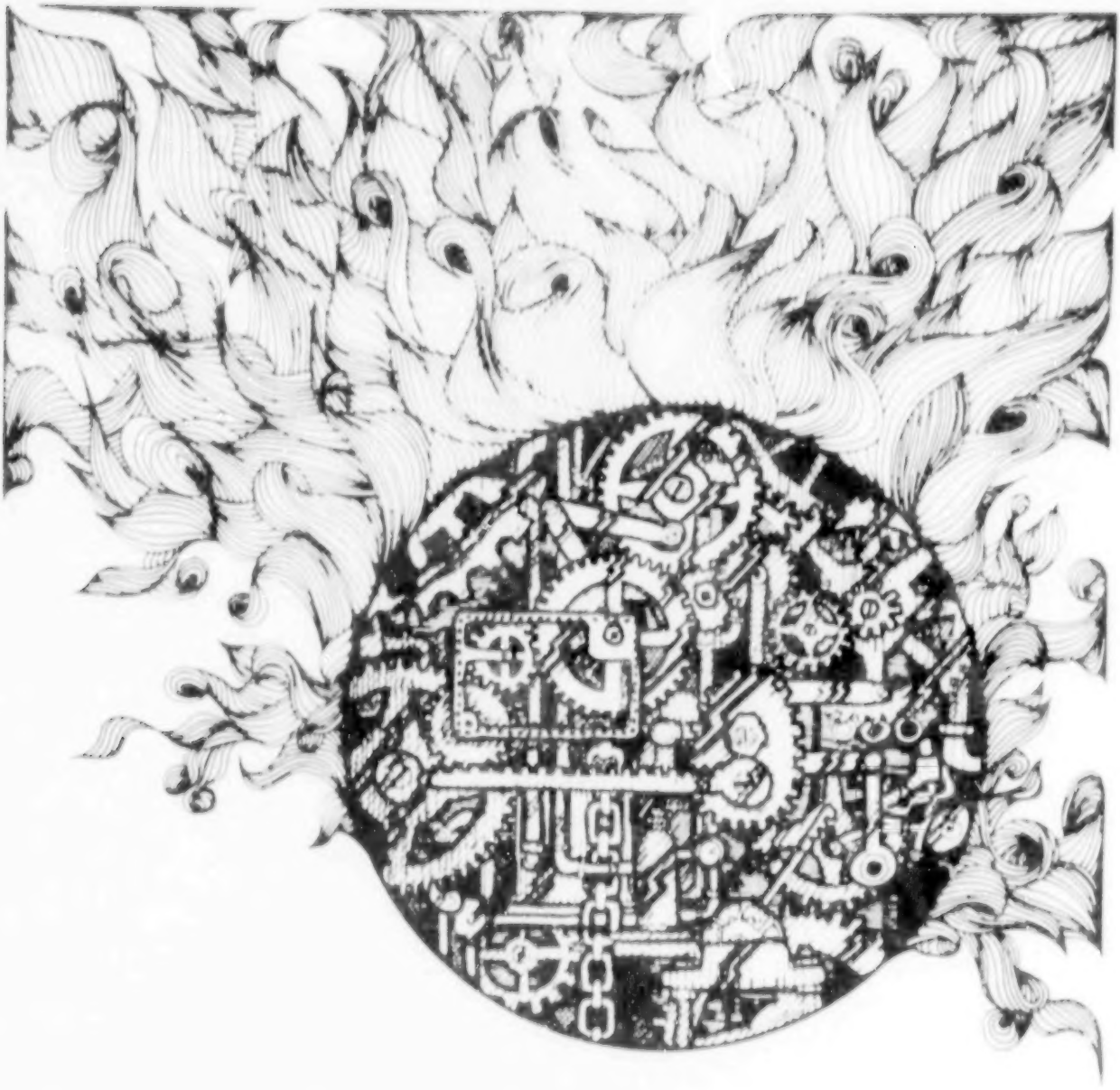
## BIBLIOGRAPHIE


BARE, Charles, et BANE, L, Lecture Versus the Class -Discussion Method of College Teaching, School and Society, Vol. 21, 1925.

HILL, Richard, A Comparative Study of Lecture and Discussion Methods, White Plains, New York: The Fund for Adult Education, 1960.

LEVINE, I., et Butler, J., Lecture Versus Group Discuss in Changing Behavior, Journal of Applied Psychology, Vol. 36, 1952.

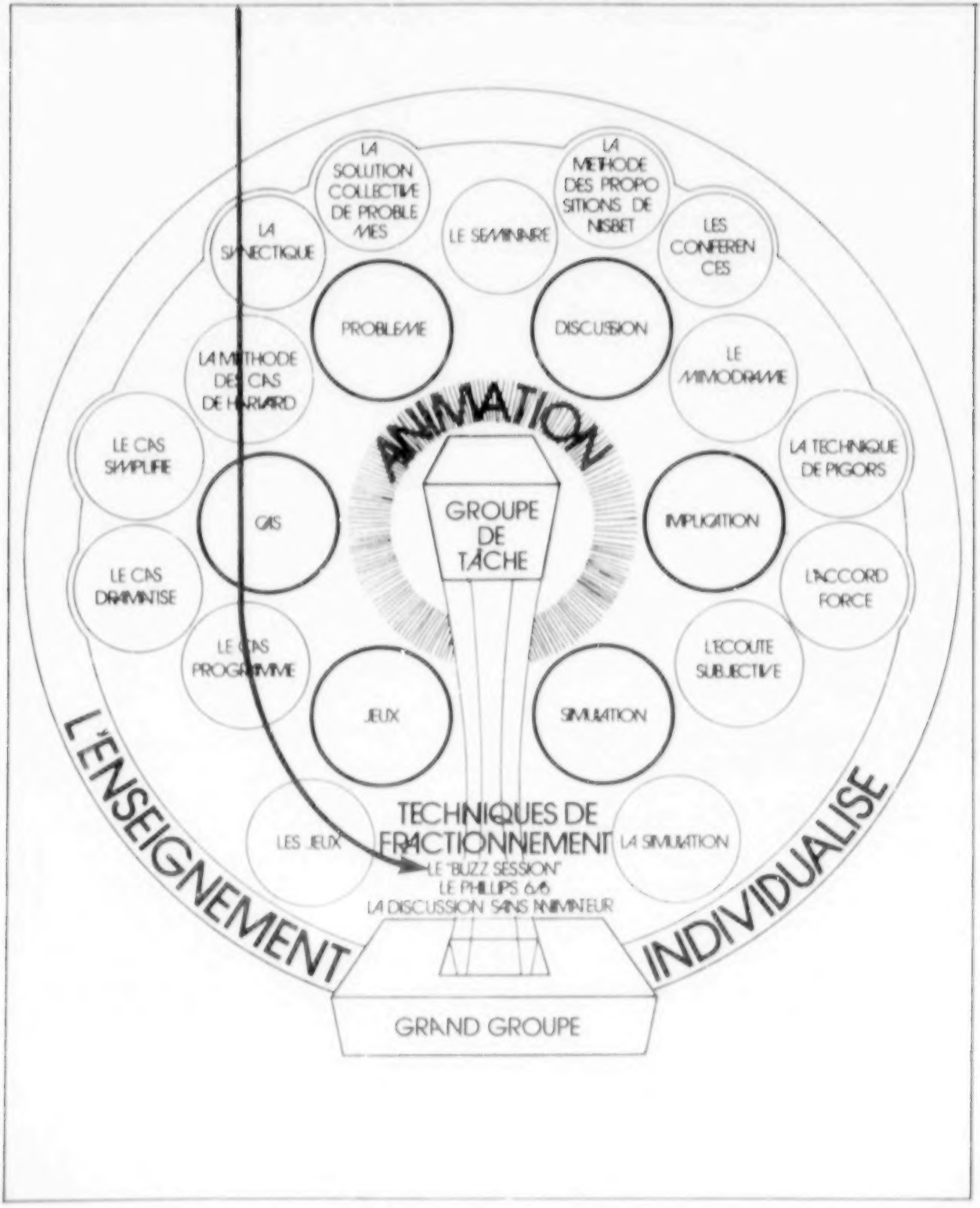
OLMSTEAD, Joseph A., Small-Group Instruction: Theory and Practice, Human Resources Research Organization.



# 12 LE "BUZZ SESSION"

JOSEPH OLMSTEAD

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 1 |
| Théorie sous-jacente | 2 |
| Exigences de temps | 4 |
| Le professeur | 4 |
| Les participants | 5 |
| Instruments de travail | 5 |
| Equipement et locaux | 5 |
| Préparation | 5 |
| Scénario | 6 |
| Bibliographie | 7 |

# LE "BUZZ SESSION"

## INTRODUCTION

### BREVE DESCRIPTION

"Le Buzz Session" est une discussion brève et intense d'un sujet, d'une question ou d'un problème. Elle se tient au sein d'un petit groupe de participants, sans préparation spéciale ni formalités.

Les participants doivent alors former des sous-groupes restreints. Ils ont quinze minutes pour émettre des opinions. Le professeur (moniteur, animateur, formateur) ne participe pas à la discussion et son déroulement, de même que son contenu, sont à la charge presque exclusive des participants.

Il s'agit donc d'une discussion-éclair où les groupes sont invités à se désigner un rapporteur qui exposera les opinions émises.

Le "Buzz Session" est donc destiné à donner la parole au groupe, à effectuer un sondage, un raid: une opération de reconnaissance rapide.

### USAGE RECOMMANDE

- Pour une plus grande sensibilisation aux questions et aux problèmes.
- Pour une plus grande implication dans le contenu du cours et une participation accrue aux discussions de groupe.
- Pour aborder un problème ou attirer l'attention des étudiants sur des questions critiques avant d'en faire une présentation plus structurée: Cours, présentation d'un film, démonstration.
- Pour identifier et rassembler les questions des étudiants auxquelles il faudra répondre plus tard d'une manière formelle et structurée.
- Le "Buzz-Session" est utile particulièrement dans les cas où l'on souhaite amorcer l'étude d'une question ou d'un problème car il permet de sensibiliser les étudiants et de les préparer à une étude plus approfondie par le moyen d'exposés, de dé-

monstrations ou de discussions structurées. L'expérience semble montrer que des sessions du genre amènent les étudiants à la fois à mieux résoudre les problèmes posés et à participer plus activement aux discussions de classe. Il ne semble pas qu'elles aient un effet important sur les attitudes des étudiants.

## THEORIE SOUS-JACENTE

On escompte que la dynamique interne du groupe et une discussion spontanée centrée sur les participants vont entraîner une augmentation de l'intérêt et un degré plus élevé d'implication dans un sujet et les questions et problèmes qui y sont reliés.

Nous disons aussi du dossier STRUCTURE DE LA DISCUSSION que le "Buzz Session" devrait s'employer en le couplant avec l'exposé aux groupes nombreux. Il permet alors d'aller chercher des informations rapides, des réactions instinctives, des approches intuitives et globales, tout en sensibilisant aux problèmes.

Mais, justement, le fait de ne pouvoir fournir que des approches rapides et intuitives attire au "Buzz Session" la méfiance de ceux qui tiennent au sérieux de l'enseignement: on ne se fait pas à l'idée qu'il soit possible d'obtenir une discussion de qualité en l'espace de quinze minutes.

A première vue, on a raison. C'est d'ailleurs souvent le cas et c'est explicable: l'application de la méthode n'exige rien moins que de la virtuosité et une discipline de fer. Rares, donc, sont les animateurs qui peuvent en obtenir des résultats probants, et aussi rares sont les étudiants qui aiment la discipline. La méthode ne connaît donc habituellement que des échecs ou des demi-succès.

Cependant, ce constat d'échec au niveau du fonctionnement n'engage pas la force pédagogique spécifique de la méthode elle-même. Un bon recyclage en animation de groupes permettrait déjà d'obtenir des résultats.

Mais il reste que le "Buzz Session" doit encore faire la preuve de sa crédibilité quant à la qualité des discussions qu'il provoque.

Les objections sur la qualité peuvent venir du temps alloué à la discussion: que peut-il se passer durant quinze minutes? Si la qualité est définie par les raisonnements élaborés, rien. Mais les auteurs de la méthode font valoir que ce sont précisément les contraintes de temps qui produisent la pression et le stress générateurs d'interventions intuitives et "senties". Le temps manquant pour la rhétorique, on ne dit que les choses les plus instinctives.

Et nous touchons ici à la deuxième objection, portant sur la nature des interventions: une remarque instinctive a-t-elle une valeur réelle, au même titre qu'une affirmation solidement étayée? A notre avis, ce sont deux modes de pensée qui ne se comparent pas en valeur absolue. L'approche lente, méthodique et rationnelle de la Méthode des Cas de Harvard produit une analyse raffinée d'une qualité indiscutable. Il faut tenir pour aussi vrai que la pensée "globale", les raccourcis de l'intuition provoqués par la méthode du "Buzz Session" sont un apport très valable dans l'enseignement. Une vision plus large obligerait à aller plus loin et à admettre que le silence est aussi une réaction instinctive - de peur et de repli, par exemple.

Si l'on admet, par conséquent, que la pensée "globale" a une qualité authentique, il faut dire que le "Buzz Session" libère des énergies pédagogiques puissantes, exprimées au niveau de l'intuition.

Identifier ces énergies, les libérer, les coordonner, demande à la fois théorie, entraînement et expérience. Ces aspects sont abordés dans les dossiers LE GROUPE DE TACHE ET SA PSYCHOLOGIE ET L'ANIMATION DU GROUPE DE TACHE. Nous invitons le lecteur à s'y référer. Toutefois, il y a lieu d'ajouter que le rythme enlevé et les contraintes de temps imposés au "Buzz Session" le placent toujours dans des conditions précaires. Pour peu que la discipline, la rapidité des réflexes et la technique ne soient à leur meilleur, il est facile d'enregistrer des échecs, qui sont, de surcroît, flagrants.

Il faut donc pouvoir définir ce que l'on veut et savoir le formuler avec une clarté absolue: Veut-on un simple sondage, un échange d'opinions, une recherche de solutions, une confrontation? Ces

objectifs doivent être bien arrêtés.

Il faut pouvoir établir immédiatement le rythme et le maintenir au maximum d'intensité durant quinze minutes.

Il faut avoir assez d'autorité pour imposer une discipline de fer.

A ces conditions, c'est une technique très utile pour le professeur et pour le groupe.

En effet, le professeur peut savoir rapidement et efficacement ce que pense le groupe. Une bonne question initiale, une proposition-problème peuvent non seulement révéler au conférencier ou au professeur à qui il va parler, mais aussi inquiéter, introduire une question et provoquer une attitude de recherche.

Prise par rapport aux étudiants, cette méthode permet aux participants de savoir qui fait partie du groupe. On passe alors de la masse anonyme à une collectivité qui s'est adressé la parole.
J.M.L.

## TECHNIQUE

### EXIGENCES DE TEMPS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 6 min. | 10 min. | 15 min. |

### LE PROFESSEUR

* LE RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS

  Pas de limite. Comme il n'est pas nécessaire que le professeur soit présent au moment de la discussion de groupe, son rôle se borne à préciser le sujet de la discussion, indiquer les procédures à suivre et organiser la discussion. De cette façon, un seul professeur peut superviser simultanément plusieurs groupes.

* MAITRISE DU CONTENU

  - Utile à celui qui expose le sujet à discuter.
  - Pas essentielle, mais utile à celui qui assure l'organisation et l'animation des discussions.

* COMPETENCE REQUISE

  - Pour le contenu: aucune habileté spécifique nécessaire.

- Pour l'application de la méthode: connaissance des procédures de discussion et de distribution des tâches et des rôles dans un tel groupe.

* EXPERIENCE
  - Pour le contenu: utile mais non essentielle.
  - Pour l'application de la méthode: utile mais non essentielle.

## LES PARTICIPANTS

* NOMBRE

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 4 | 6 | 10 |

Cette méthode peut s'utiliser avec des groupes importants d'étudiants (200 à 300), la seule limite étant d'ordre matériel: (locaux appropriés).

* EXPERIENCE DE LA METHODE
  - Aucune expérience requise.
  - Connaissance du contenu: utile mais non essentielle.

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- Aucun matériel didactique nécessaire.

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

* IDEALEMENT
  - Une pièce assez grande pour que les groupes puissent former des cercles dispersés.
  - Un tableau ou un chevalet et un bloc de feuilles par groupe.

* AU MINIMUM
  - Une salle de cours ordinaire.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS
  - Elle n'est pas nécessaire si les étudiants ont quelque expérience ou connaissance pertinente du sujet.
  - La discussion est cependant plus profitable quand on a amené les étudiants à faire préalablement des lectures sur le sujet.

* LE PROFESSEUR

- Préparation soigneuse des commentaires d'introduction destinés à centrer l'attention des étudiants sur le sujet ou la tâche.
- Préparation du suivi de la discussion: cours, démonstration ou discussion plus structurée.
- Lecture d'un certain nombre de textes reliés au sujet.

## SCENARIO

* L'OBJECTIF EST D'INTRODUIRE UN SUJET OU UN PROBLEME:

- Introduisez brièvement le sujet en termes généraux sans indiquer de pistes de discussion ni anticiper de conclusion.
- Indiquez les objectifs généraux de la discussion: identification des questions, clarification des problèmes, repérage des problèmes les plus importants.
- Enoncez les modalités et la durée de la discussion.
- Expliquez l'organisation matérielle: nombre de personnes par groupes, disposition des groupes en fonction des caractéristiques du local et du mobilier.
- Début de la discussion.
- Prévenez chaque groupe, deux minutes avant la fin de la période prévue.
- Regroupement des étudiants.
- Brève discussion à partir des conclusions de chaque groupe.
- Présentation formelle.

* L'OBJECTIF EST DE RECENSER LES QUESTIONS EN VUE D'UNE DISCUSSION ULTERIEURE:

Même procédure que ci-dessus, avec les additions suivantes:

- Précisez l'objectif général de la session - par exemple: "Je veux une liste de questions auxquelles vous voulez des réponses ou que vous voulez entendre commenter par le professeur".
- Indiquez à la classe que la discussion doit servir à faire émerger des questions.

- Que chaque groupe se nomme un secrétaire qui prendra note de toutes les questions énoncées.
- La session terminée, ramassez les rapports des secrétaires.
- Commentez les questions durant l'exposé ou les discussions de classe qui suivent.*

## NOTE

* Ce texte est extrait de Small-Group Instruction: Theory and Practice.

Reproduit avec la permission de l'auteur.

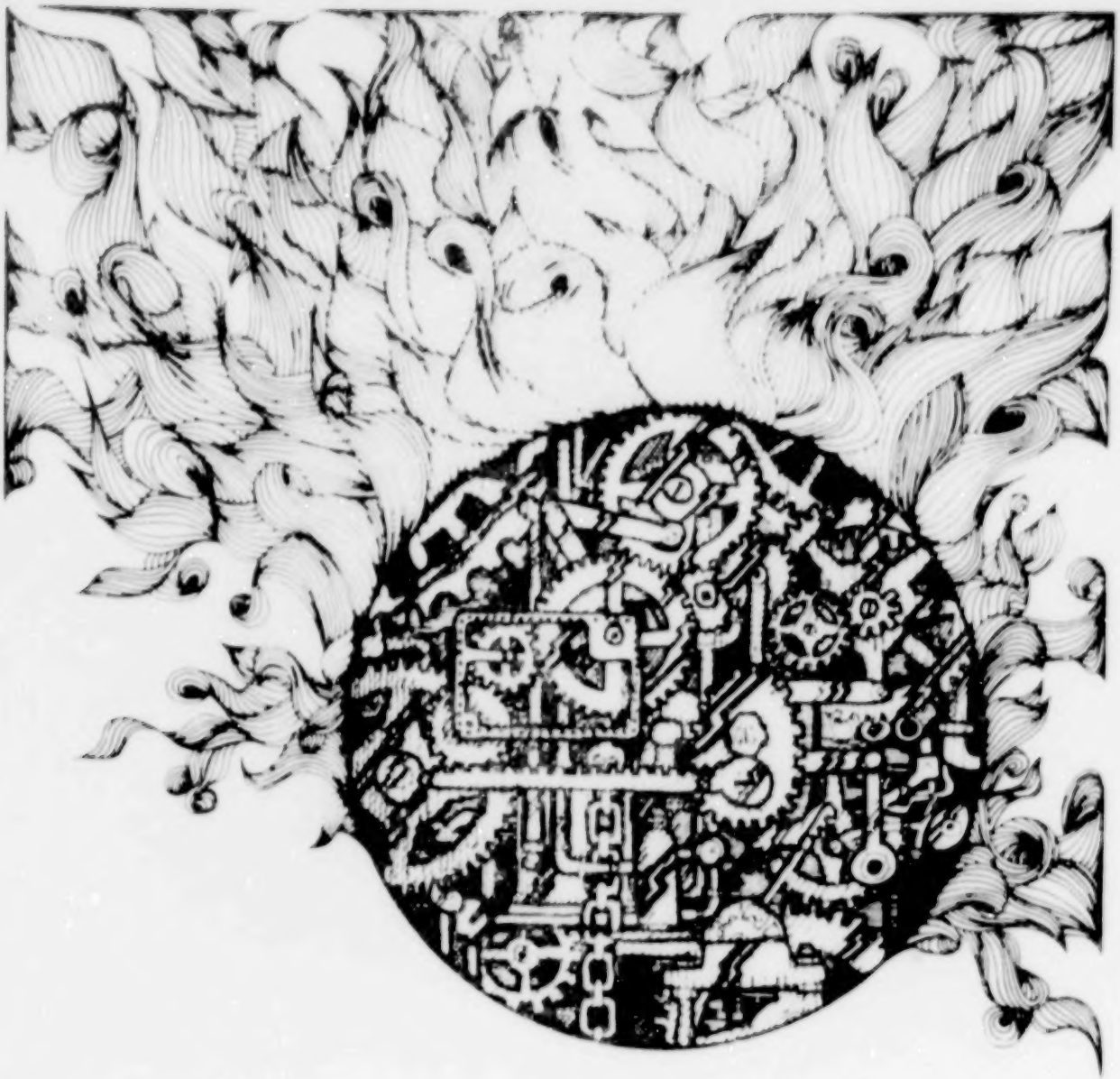
## BIBLIOGRAPHIE


BECKHARD, R., How to Plan and Conduct Workshops and Conferences, Associated Press, New York, 1956, pp. 35-37.

BOYD, H., The "Buzz" Technique in Training, Personnel Journal - June 1952, pp. 49-50.

OLMSTEAD, Joseph A., Small-Group Instruction: Theory and Practice, Human Resources Research Organization.

THELEN, H.A., The Dynamics of Groups at Work, University of Chicago Press, Chicago, 1954, pp. 201-210.

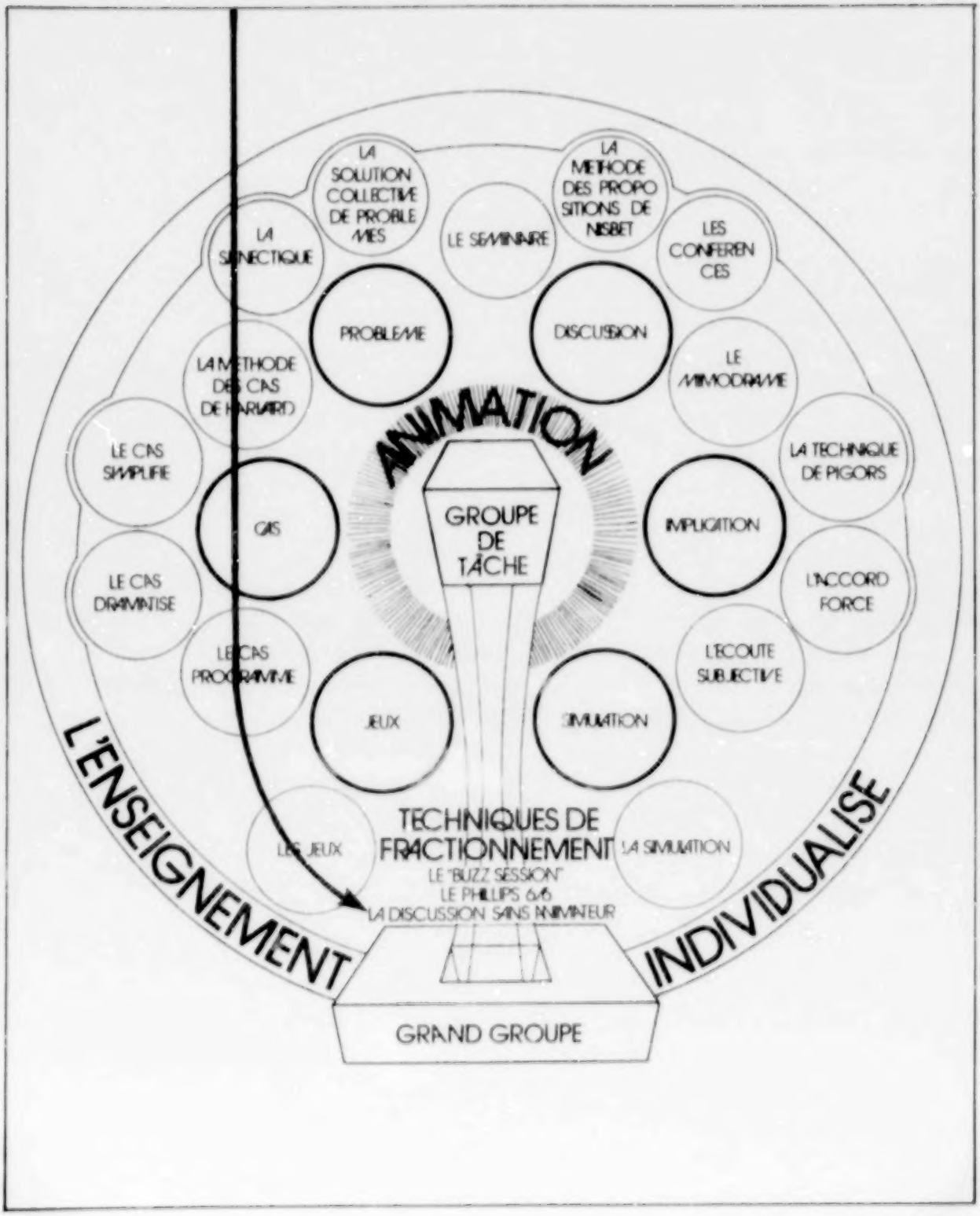


13

# LA DISCUSSION SANS ANIMATEUR

JOSEPH OLMSTEAD

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Brève description | 1 |
| Usage recommandé | 1 |
| Théorie sous-jacente | 2 |
| Exigences de temps | 3 |
| Le professeur | 3 |
| Les participants | 4 |
| Instruments de travail | 4 |
| Equipement et locaux | 4 |
| Préparation | 5 |
| Scénario | 5 |
| Bibliographie | 6 |

# LA DISCUSSION SANS ANIMATEUR

## INTRODUCTION

### BREVE DESCRIPTION

Le terme désigne une discussion en groupe sur un thème imposé. Ce thème peut être un problème ou un sujet controversé.

La discussion se fait sans instructeur. C'est aux participants que revient la tâche de déterminer l'angle sous lequel le thème sera abordé et quelle sera la marche de la discussion.

Le professeur donne un sujet ou un point précis de discussion et accorde une période assez longue, 30 minutes ou une heure, pour mener à terme cette discussion. Pour y préparer les étudiants, des lectures préalables peuvent être demandées. Le professeur peut également fournir une liste de points à discuter et des indices quant aux questions qu'il faudra traiter. Dans tous les cas, cependant, la nature et la qualité de la discussion demeurent la responsabilité des participants.

### USAGE RECOMMANDE

La discussion sans animateur sert souvent à présenter un problème aux étudiants. Quand les étudiants discutent un problème avant la présentation formelle d'un exposé ou d'un film, leur attention se concentre sur ces points délicats et leur intérêt s'accroît pour ce qui doit être présenté. Ce type de discussion peut également servir à élaborer des solutions aux problèmes. Une seule réserve cependant, l'allure peu ordonnée de la discussion causée par l'absence d'un animateur rend parfois difficile la découverte de solutions claires et précises.

L'apprentissage résultant des discussions sans animateur prend surtout la forme d'une sensibilité accrue aux problèmes, éclaire les groupes qui vont plus loin et se traduira peut-être par une amorce de solution aux problèmes.

On escompte que la dynamique du groupe et le choix d'un sujet axé sur les besoins de l'étudiant stimuleront les besoins de l'étudiant, sa participation à la discussion et son engagement personnel.

A première vue, on est porté à penser que cette méthode est la plus faible de toutes les méthodes de discussion en groupe parce qu'elle est sans animateur. On oublie alors deux éléments de la situation: 1) que le thème est imposé, 2) que l'animateur "de l'extérieur" n'est pas absolument nécessaire à l'animation.

Rogers fait remarquer qu'il arrive que des groupes de rencontre sans animateur évoluent souvent avec un instinct très sûr, et que des résultats très positifs soient enregistrés. C'est que le groupe s'est animé de l'intérieur. L'animation est alors prise en charge par tout le groupe coopérant spontanément avec les leaders naturels.

Dans le cas de l'engagement proprement dit, l'émergence de ce phénomène de l'animation par l'intérieur est lié à trois données: le degré d'implication des participants dans le thème de la discussion, la connaissance de la structure de la discussion en groupe et la discipline personnelle de chacun. On retrouve donc la définition de l'animation dans son essentiel, mais assurée par des moyens différents. Nous conseillons d'ailleurs de voir à ce sujet le dossier ANIMATION DU GROUPE DE TACHE.

La discussion sans animateur est présentée par ses auteurs comme une technique de fractionnement des grands groupes. Sur la notion de fractionnement, nous reprenons ici ce que nous disons de la méthode Phillips 6/6 et du Buzz Session: s'il y a fractionnement, c'est pour qu'il y ait communication par une transformation de la masse en masse de cellules. C'est alors à l'intérieur des cellules et d'une cellule à l'autre, puis de la masse à un interlocuteur, que la communication peut se produire.

Nous mettons en garde contre la tentation de considérer le groupe sans animateur comme un groupe d'urgence ou un pis-aller. Si un tel groupe trouve un intérêt réel dans le sujet ou le thème qu'on

lui soumet - thème qui opère l'animation en engageant les forces à travailler en collaboration -; si on trouve à l'intérieur d'un tel groupe une cohésion naturelle et si le groupe sait comment discuter en groupe, on peut escompter d'excellents résultats.
J.M.L.

## TECHNIQUE

### EXIGENCES DE TEMPS

| minimum | optimum | maximum |
|---|---|---|
| 30 min. | 45 min. | 60 min. |

Si les groupes sont petits (5 ou 6 personnes) et que la discussion se limite à un seul sujet, solution ou problème, le temps minimum alloué peut être réduit à 20 minutes. On déconseille les discussions de moins de 20 minutes, à moins qu'elles ne servent d'introduction à une présentation formelle. Si la discussion thématique est utilisée conjointement à la discussion avec plénière, on accordera 30 minutes supplémentaires à cette dernière.

### LE PROFESSEUR

* LE RAPPORT PROFESSEUR/PARTICIPANTS
  - Illimité, étant donné que la présence du professeur n'est pas requise à la discussion thématique. Le rôle du professeur se borne à donner les sujets de discussion et les directives sur la marche à suivre et l'organisation des groupes de discussion. Ainsi, un seul professeur peut surveiller plusieurs groupes en même temps.

* MAITRISE DU CONTENU
  - Utile au professeur qui organise et surveille les groupes. Pas essentielle.

* FORMATION REQUISE
  - Pour le contenu: aucune compétence particulière.
  - Pour l'application de la méthode: sont requises des connaissances sur la marche à suivre dans l'attribution des sujets de discussion, dans la répartition des groupes, et sur la conduite d'une discussion. Si la démarche comprend une plénière, le professeur doit connaître la façon de noter et de rapporter les résultats de la discussion.

* EXPERIENCE REQUISE

- Pour le contenu: utile sans être essentielle.
- Pour l'utilisation de la méthode: utile sans être essentielle.

## LES PARTICIPANTS

| Minimum | Optimum | Maximum |
|---|---|---|
| 5 | 10 | 15 |

* NOMBRE

Si on utilise cette méthode pour diviser un groupe nombreux, le nombre de participants par sous-groupe dépend du nombre de locaux disponibles à cette fin. Toutefois, si on prévoit une plénière, le nombre de sous-groupes ne devrait pas dépasser 6, et le nombre d'étudiants par sous-groupe sera ajusté en conséquence, afin de ne pas prolonger la plénière au-delà de la période allouée.

* FORMATION REQUISE

- Expérience de la méthode: utile mais non essentielle.
- Expérience du contenu: essentielle.

## INSTRUMENTS DE TRAVAIL

- Une brève description ou une liste de sujets ou problèmes à discuter (une par étudiant).
- Une brève liste des étapes d'une discussion (une par étudiant).
- Des directives pour ceux qui devront prendre des notes (une copie par groupe). A n'utiliser que si la discussion est suivie d'une plénière.

## EQUIPEMENT ET LOCAUX

* IDEAL

- Une petite pièce pour chaque sous-groupe.
- Un tableau ou un chevalet et un bloc de feuilles.

* MINIMUM

- Une grande pièce permettant aux sous-groupes d'êtres séparés afin de ne pas nuire à la discussion. Par exemple, une classe

de 50 étudiants pourra recevoir cinq sous-groupes de 10, si on place un groupe dans chaque coin et le dernier au milieu de la pièce.

## PREPARATION

* LES ETUDIANTS

- Il n'est pas essentiel de préparer les étudiants s'ils possèdent déjà de l'expérience ou des connaissances pertinentes sur le sujet, la question ou le problème à discuter.
- La qualité de la discussion sera nettement supérieure si les étudiants lisent ou font des recherches sur le sujet avant la discussion.
- Si la documentation n'est pas disponible, une conférence, un film ou toute autre présentation destinée à fournir des renseignements et à attirer l'attention sur la question, pourront précéder ou accompagner la discussion.

* LE PROFESSEUR

- Il doit préparer quelques remarques d'introduction destinées à orienter l'attention des étudiants sur le sujet de la discussion.
- Si on utilise la discussion thématique conjointement à une présentation formelle, le professeur ou une autre personne doit préparer et donner le cours, la conférence ou la démonstration appropriés.
- Quelques lectures seront très utiles pour l'introduction et les remarques sommaires.

## SCENARIO

- Présenter brièvement, en termes généraux, le sujet de la discussion. Ne pas indiquer de conclusions souhaitables ou de tendances à prendre dans la discussion.
- Enoncer les objectifs généraux de la rencontre, par exemple: identifier les points importants; préciser des problèmes; aborder les problèmes difficiles.
- Informer la classe de la marche à suivre dans la discussion. Si une liste des étapes d'une discussion doit être distribuée, ces informations seront générales (par exemple: énoncé des sujets, temps alloué à la discussion).

- Distribuer la description des sujets et la liste des étapes d'une discussion.
- Diviser la classe en sous-groupes.
- Assigner une pièce ou un espace de discussion à chaque groupe.
- Les groupes se rendent à l'endroit qui leur a été assigné.
- Les groupes commencent la discussion.
- Avertir les groupes 5 minutes avant la fin de la période de discussion.
- Rappeler les groupes et rassembler la classe.
- S'il y a une plénière avec représentant rassembler les représentants de groupe devant la classe; demander aux représentants de faire rapport à la classe; faire ressortir les opinions convergentes et divergentes d'un sous-groupe à l'autre.
- S'il y a cours, résumer brièvement les conclusions de la plénière et, selon les besoins, établir les liens avec le cours.*

## NOTE

* Ce texte est extrait de Small-Group Instruction: Theory and Practice.

Reproduit avec la permission de l'auteur.

## BIBLIOGRAPHIE


BERGEVIN, P., et MORRIS, D., A Manual for Discussion Leaders and Participants, Community Services in Education, Bloomington, Indiana, 1954.

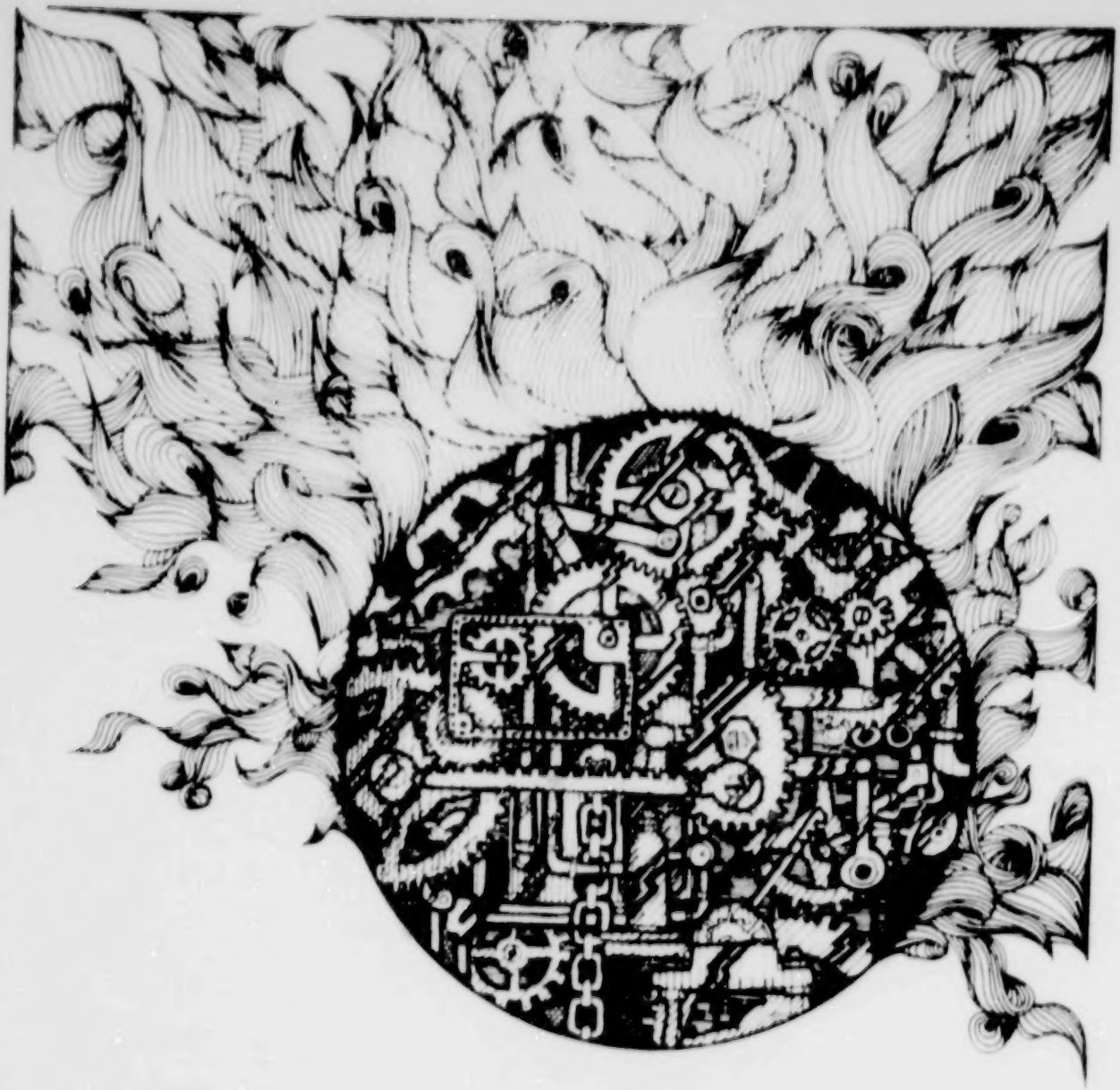
MAIER, N.R.F., Problem Solving Discussions and Conferences, McGraw-Hill Book Co., New York, 1963.

KINNEY, Laurence F., Perspective for Discussion, Adult Education, no. 5, 1965.

OLMSTEAD, Joseph A., Small-Group Instruction: Theory and Practice, Human Resources Research Organization.

PHILLIPS, Gerald M., Communication and the Small-Group, 2nd Ed. Indianapolis, Bobbs-Merrill, (c 1973) XI, 180 p., EPC HM 133, 1973.

PHILLIPS, Gerald M., Interpersonal Dynamics in the Small Group, 1st Ed., N.Y., Random House, (c 1970) XVIII, 242 p.

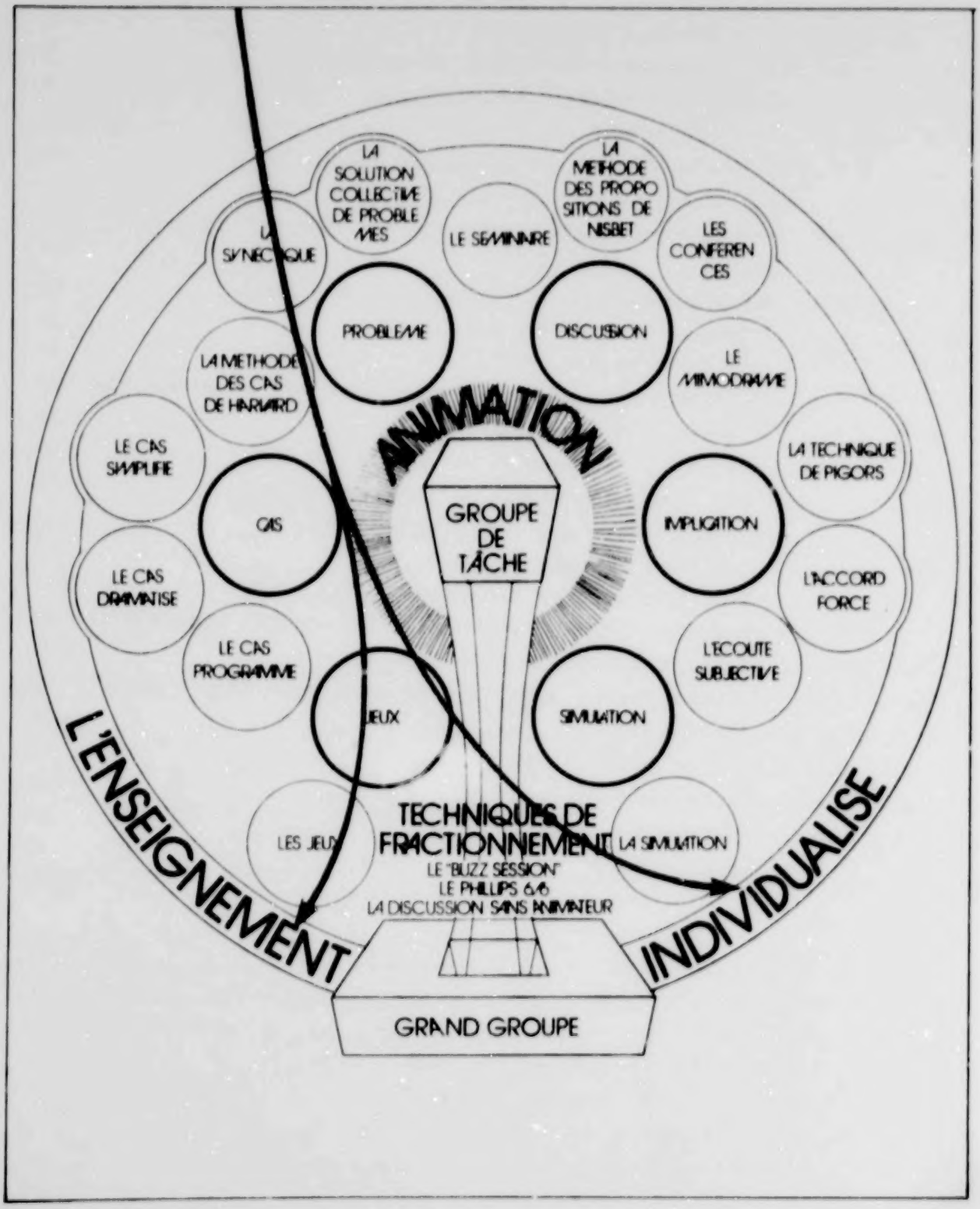


14

# L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: UN SYSTEME

JEAN-MARC LECLERC

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Introduction | 1 |
| L'enseignement individualisé: désignations | 3 |
| Notion d'enseignement individualisé | 3 |
| Individualisation vs autonomie | 5 |
| Enseignement, Individualisation, Autodidactisme | 6 |
| L'enseignement individualisé: un système | 7 |
| Réseau des relations systémiques en enseignement individualisé | 12 |
| Approche systémique de l'implantation d'un cours | 14 |
| Processus de modularisation d'un cours | 16 |
| Le cycle de la didactique | 18 |
| La séquence d'enseignement individualisé dans un système fermé | 20 |
| Diagramme d'un cours individualisé | 22 |
| Temps de réalisation d'un cours individualisé | 24 |
| Temps de réalisation d'un cours à Bell Canada | 26 |
| Réseau PERT d'un projet d'individualisation | 27 |
| Liste des échéances | 30 |
| Liste explicative des opérations du réseau PERT | 31 |
| Le module: l'unité séquentielle en enseignement individualisé | 48 |
| Essai d'application du référentiel finalité / buts / objectifs / moyens à l'enseignement des arts | 57 |
| L'examen final | 66 |
| L'examen de fin d'unité | 67 |
| Les locaux | 68 |
| Le personnel | 69 |
| Bibliographie | 70 |

# L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: UN SYSTEME

Les circonstances de l'élaboration des méthodes d'enseignement individualisé sont les mêmes: il fallait sortir de l'impasse créée par l'enseignement uniforme, à un rythme imposé par un programme.

Ces systèmes s'appuient sur une même philosophie de l'éducation, qui place l'étudiant au coeur du processus d'apprentissage. C'est l'étudiant qui pose l'acte d'apprendre, selon ses intérêts, ses aptitudes, son corpus d'expériences, son rythme, son style. Il doit apprendre librement, parce que c'est intéressant d'apprendre et qu'il en sent le besoin: il se voit redonner la responsabilité d'apprendre.

A cette responsabilité d'apprendre, correspond, pour le professeur, la responsabilité de rendre la connaissance accessible. Cela implique l'effort de proposer des connaissances et des instruments de travail pertinents à la réalité vécue pa l'étudiant, un respect de sa démarche personnelle, de ses aptitudes et de son degré de préparation.

A ce nouveau style d'enseignement correspond un changement d'attitude de la part du professeur. Il cesse d'être celui qui commande l'étude pour devenir une personne intéressée au développement personnel de l'étudiant. Sa fonction est alors de susciter le désir et le besoin de savoir, de guider l'étudiant, de lui apprendre à apprendre. "Non sans peine, le professeur doit se demander ce qui vaut la peine d'être enseigné puisque, désormais, ce qui sera enseigné sera appris". (Gilmour Sherman)

Une idée revient continuellement dans l'enseignement individualisé: logistique. C'est l'ensemble des activités permettant à une force armée d'accomplir sa mission dans les meilleures conditions d'efficacité. Cette insistance sur l'efficacité dit assez que, pour les créateurs de ces méthodes, l'éducation est une opération à réussir et que, pour ce faire, on doit s'appuyer sur les derniers développements des sciences de l'éducation.

Autant l'enseignement est rigoureux, autant les exigences sont absolues: l'étudiant doit maîtriser ses connaissances s'il veut avancer. Rien de moins.

L'enseignement individualisé existe depuis quinze ans. Les modèles proposés à l'attention des lecteurs ne sont ni les plus nouveaux ni les plus sophistiqués. Ils donnent cependant l'essentiel de la structure du système, à partir de laquelle tous les styles sont possibles. A ce sujet, nous signalons que ce dossier contient une série de tableaux comparatifs où apparaissent les variantes des trois méthodes d'enseignement individualisé. Nous avons comparé:

- le PERSONNEL nécessaire à l'application de la méthode: page 69.
- les LOCAUX nécessaires à l'application de la méthode: page 68.
- les EXAMENS DE FINS D'UNITES: page 67.
- l'EXAMEN FINAL: page 66.

Nous conseillons vivement de consulter ces tableaux. Ils font apparaître les variantes possibles de l'individualisation et la structure commune n'en apparaît que mieux. Il est même souhaitable que chaque modèle d'individualisation découvre son style à partir d'une approche comparative.

Les tableaux peuvent être consultés avant la lecture des dossiers sur le modèle Postlethwait (Audio-Tutorat), le modèle Keller (Système d'Instruction Personnalisé),et le modèle Glaser (Enseignement par Prescription Individuelle). Ils indiqueront alors ce qu'il faut chercher dans chaque dossier. S'ils sont consultés après la lecture des dossiers, ils expliciteront les comparaisons entre les trois approches différentes de l'enseignement individualisé.

Ce numéro 14, L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: UN SYSTEME, est... un système ouvert! On peut y entrer par où l'on veut, puisque chaque élément est indépendant. La seule donnée apparente et omniprésente y est l'approche systémique.

Nous souhaitons vivement qu'on voie que l'individualisation de l'enseignement ne peut réussir que si l'on a une conscience aiguë de l'approche systémique.

## L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: DESIGNATIONS

L'enseignement individualisé est une appellation recouvrant tout ce qui a nom·

Audio-tutorat;
Enseignement par prescription individuelle;
Enseignement personnalisé;
Un certain enseignement programmé;
Apprentissage auto-géré;
Enseignement assisté par ordinateur;
Laboratoires d'apprentissage;
Aménagement des contingences;
Apprentissage modulaire individuel;
Learning Package;
Contract Performance;
Modular Instruction;
Enseignement par correspondance.

D'une façon générale, tout ce qui est "individuel", "individualisé", "personnel", "personnalisé", "flexible", "libre", "programmé", "ouvert", "par contrats", "indépendant", "autonome".

Ce qui est lié au suffixe auto.

Tout ce qui se rattache au concept de "self-service", et de "do-it-yourself kit".

Exception faite de quelques systèmes particulièrement audacieux- La "Méthode Sauvage" de Constantin Fotinas - ces noms coiffent des variations sur un même thème, variations de style qui laissent intactes les données essentielles du modèle de base.

## NOTION D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE

Ce modèle définit l'individualisation de l'enseignement comme une démarche qui consiste à adapter le processus éducatif aux différences individuelles entre les étudiants, différences manifestées par:

- des aptitudes;
- des intérêts et des motivations;
- un profil ou un style d'apprentissage;
- un rythme de travail et d'assimilation;
- des méthodes de travail, des techniques d'études;
- des buts, des objectifs et des valeurs.

Concrètement, cette adaptation aux différences individuelles peut affecter tous les paramètres de l'enseignement, c'est-à-dire:

- L'identification des forces et des compétences de l'étudiant;
- Le profil d'apprentissage de l'étudiant;
- La détermination des prérequis à tel cours particulier.
- Les objectifs: leur choix et leur formulation;
- Le degré de maîtrise des connaissances;
- La profondeur de l'exploration;
- La hiérarchie des contenus et l'enchaînement logique des notions;
- L'enchaînement séquentiel des unités ou le diagramme du cours;
- L'importance relative des notions en cause;
- La raison d'être de chacun des éléments;
- La manière d'apprendre: vitesse, horaire, lieux;
- Les activités d'apprentissage;
- Les sources et les références;
- Les tests: choix de tests déjà existants; détermination des tests; établissement de la table de spécification;
- L'établissement des critères de performance;
- La formulation des tests;
- L'examen critique du cours;
- L'orientation de l'étudiant;
- L'administration;
- La Direction du cours.
- La certification.

## INDIVIDUALISATION VS AUTONOMIE

Quand on parle d'enseignement individualisé, il faut avoir à l'esprit deux distinctions. La première porte sur les notions d'indi-

vidualisation et d'autonomie.

La logique de l'individualisation porterait à penser que, sur chacun de ces paramètres, il doit y avoir autant de choix que d'étudiants. Mais, sauf dans des modèles particulièrement avancés-- La Méthode Sauvage de Constantin Fotinas (1) --, c'est rarement le cas. Et, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les contraintes ne sont pas d'ordre matériel, mais philosophique.

En effet, les modèles existants pratiquent le plus souvent l'individualisation sans laisser d'autonomie réelle à l'étudiant. Dans ces cas, l'individualisation signifie: travailler seul sans avoir à attendre les autres. Les prérequis, les objectifs, les tests et les activités d'apprentissage font partie d'un curriculum imposé, -programmé-, auquel est liée la certification, qui relève d'une conception bien définie de l'enseignement.

A l'autre extrémité du spectre, une autre philosophie prend comme prérequis l'autonomie absolue de l'étudiant et fait de l'enseignement une situation ouverte où tous les choix sont faits par l'étudiant lui-même. On voit alors se rejoindre les notions d'autonomie et d'individualisation.

## ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISATION AUTODIDACTISME

La seconde distinction est double et se fait entre 1) enseignement tout court et enseignement individualisé, 2) enseignement individualisé et autodidactisme.

Il y a en effet un point critique où l'enseignement cesse d'être l'organisation collective d'une classe et s'individualise, c'est-

à-dire: accepte le rythme individuel de chaque étudiant, refuse les notions d'étudiant moyen, de compétition, de normes communes. Cette autonomie de mouvement est donc la limite inférieure de l'enseignement individualisé, où se situe l'enseignement programmé.

A la limite supérieure, l'autonomie atteint le point où l'individu est capable de se suffire en tout et devient un autodidacte, un maître de son apprentissage. On sort donc de l'enseignement au sens de relation maître-disciple. Entre ces deux limites, les différents modèles introduisent tous les degrés et tous les styles de l'autonomie et de l'individualisation.

Pour la lecture des documents, nous retiendrons la définition suivante:

l'individualisation est TOUTE DEMARCHE QUI CONSISTE A ADAPTER LE PROCESSUS EDUCATIF AUX DIFFERENCES INDIVIDUELLES ENTRE LES ETUDIANTS -- DIFFERENCES MANIFESTEES PAR DES APTITUDES, DES METHODES DE TRAVAIL, DES TECHNIQUES D'ETUDE, UN RYTHME DE TRAVAIL ET D'ASSIMILATION, UN PROFIL D'APPRENTISSAGE, DES BUTS, DES VALEURS.

## L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: UN SYSTEME

Si l'on s'arrête à réfléchir sur l'enseignement individualisé et sur chacun des trois modèles qui suivent: Keller, Glaser, Postlethwait, on peut y observer les caractéristiques du système: ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. (1) Penser de façon systémique, c'est voir que les caractéristiques du système se retrouvent dans l'enseignement individualisé. Ces caractéristiques sont:

1 "Une limite qui définit les frontières du système et le sépare du monde extérieur".

On pense d'emblée aux locaux, aux murs. Il faut dépasser cette notion et penser cette limite en termes de définition du modèle. Cette limite sépare ce qui s'intègre au modèle de ce qui ne peut en faire partie. Les cassettes sont à l'intérieur du modèle Postlethwait et le libre choix des contenus est à l'extérieur, puisque les contenus sont imposés.

L'ASPECT STRUCTURAL

2 "Des éléments ou composants pouvant être dénombrés et assemblés en catégories, familles ou populations."

Ces éléments sont:
- les étudiants;
- les professeurs;
- les assistants de cours;
- les bibliothécaires;
- les responsables de l'audio-visuel;
- les responsables des laboratoires;
- les responsables de l'informatique;
- les orienteurs;
- les préposés à l'entretien de l'équipement;
- les secrétaires;
- les membres de la direction.

3 "Des réservoirs dans lesquels peuvent être rassemblés et dans lesquels sont stockés de l'énergie, de l'information, des matériaux."

Un réservoir est tout ce qui est:

- centre de ressources;
- banque:
  - . d'objectifs
  - . d'activités d'apprentissage
  - . de documents scripto/audio/vidéo
  - . de ressources financières
  - . de questions de tests
  - . de personnel (pigistes)
  - . de curriculums
  - . de critères d'évaluation
- liste des compétences, des intérêts.

4 "Un réseau de communication qui permet l'échange d'énergie, de matière et d'information entre les éléments du système et entre les différents réservoirs".

Ce réseau est fait de tout ce qui est véhicule ou support d'information:

- terminal d'ordinateur
- préposés aux centres de ressources
- messages. Communiqués
- casiers personnels/téléphone/courrier
- audio-cassettes/vidéo-cassettes
- dialogues/réunions/conférences/cours
- journal
- notes de cours
- fichiers

5 "Des flux d'énergie et d'information circulant entre les réservoirs et les éléments".

L'ASPECT FONCTIONNEL

C'est ici une interaction entre toutes les composantes du système énumérées plus haut. Concrètement, c'est, entre autres:

- l'enseignement
- l'apprentissage
- l'orientation
- la prise de conscience des objectifs
- l'utilisation des ressources
- le prêt/la circulation des documents
- l'organisation/l'administration
- la critique/la rétroaction
- l'évaluation
- la préparation des laboratoires
- la revision
- l'information.

6 "Des "vannes" contrôlant les débits des différents flux. Chaque vanne peut être visualisée comme un centre de décision recevant des informations et les transformant en action."

Ce sont, dans notre cas, et pour autant qu'ils influent sur le cours des choses:

- le directeur du cours
- le professeur
- les étudiants
- le directeur du laboratoire, du centre de ressources, du secrétariat, de l'entretien, de l'informatique.

7 "Des délais, résultant des vitesses différentes de circulation des flux, des durées de stockage dans les réservoirs, ou des "frottement" entre les éléments du système." Ex.: L'enseignement, flux d'information, est conditionné par les aptitudes de ce-

lui qui l'assimile: l'étudiant. Ce délai s'exprime en "temps pour réussir une unité d'apprentissage".

NECESSITE D'UNE CONSCIENCE DES INTER ACTIONS

8 "Les boucles de rétroaction (feedback). C'est une fonction se traduisant par un changement déterminé par une information touchant le fonctionnement."

Dans notre cas, il s'agit de:

- refaire un module à la suite d'un échec aux tests;
- revoir un film pour mieux le comprendre;
- reconstruire un examen parce que les meilleurs étudiants le réussissent moins souvent que les moins bons (situation anormale);
- changer le fonctionnement du prêt des volumes pour une meilleure circulation;
- d'une façon générale, tout changement à la suite d'une analyse critique.

Les notions de catégorie, de réservoir, de stock, d'information, de réseau d'information, de contrôle des flux d'énergie, de rétroaction, indiquent déjà de quelles façons les éléments sont en relation.

Théoriquement, ces interrelations vont de soi. Aussi on ne sent pas le besoin de les nommer explicitement et d'en faire état. Mais, en pratique, que fait-on:

- si le stock de livres est insuffisant?
- si la mise à jour du fichier accuse six mois de retard?
- si les cassettes-guides des modules sont pleines de renseignements inutiles?
- si le directeur du cours ne lit pas ses rapports d'évaluation?
- si les tests de trois modules sont invalides?
- si le personnel du secrétariat ne sait jamais à quoi s'en tenir quand un étudiant veut un renseignement?
- si trois terminaux d'ordinateur sur dix sont constamment en réparation?

- si les laboratoires ne sont jamais sûrs d'avoir les échantillons nécessaires?
- si les professeurs ne sont pas des experts?
- si les étudiants ne savent pas comment se servir efficacement d'un fichier?

Ces problèmes - on l'aura remarqué - sont d'ordre systémique. Et ils sont à peu près insolubles à long terme si les personnes impliquées n'ont pas conscience de faire partie d'un système. On pourrait reprendre toutes les impasses vécues par l'enseignement individualisé et montrer qu'elles résultent d'une violation de l'un ou l'autre des dix commandements de l'approche systémique, exposés par Joël de Rosnay dans Le Macroscope. (2)

Les pages qui suivent abordent, sous différents angles, l'enseignement individualisé comme système. Elles peuvent se lire avant les sections 15, 16 et 17: Le Modèle Keller, Le Modèle Glaser, Le Modèle Postlethwait, et servir d'introduction. Mais on gagnera à y revenir après la lecture de ces sections, car on n'en percevra que mieux l'aspect systémique de l'individualisation.

# RESEAU DES RELATIONS SYSTEMIQUES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ: LE POLYGONE SYSTEMIQUE

Penser l'individualisation selon l'approche systémique, c'est comprendre que, de chacun des angles du polygone, partent des droites rejoignant tous les éléments du système. Ces droites établissent un réseau complexe de relations, qui sont le tissu même du système. Une seule de ces relations se détériorant, tout le système est pénalisé.

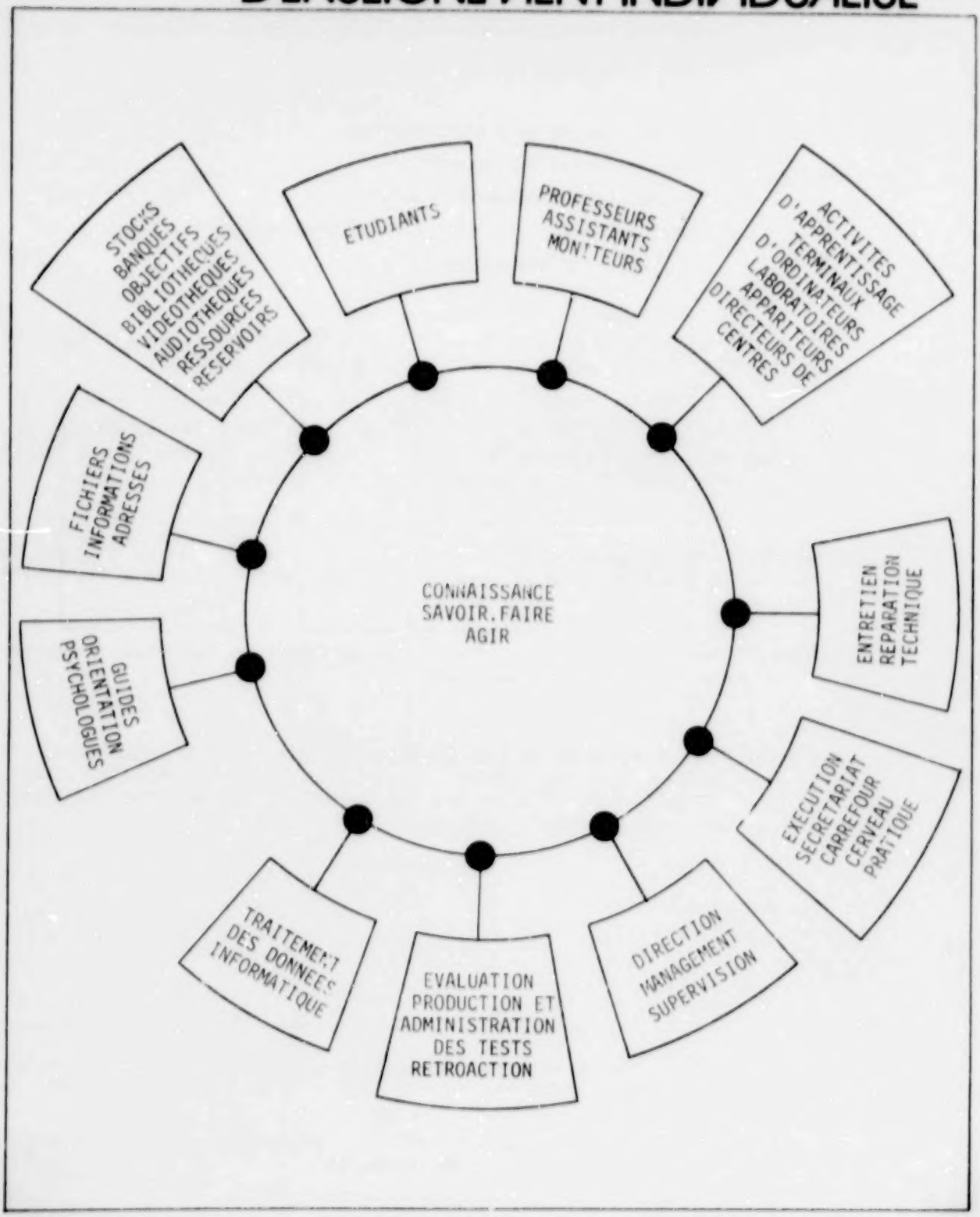
Reliés entre eux, les éléments le sont aussi, et primordialement, au but du système: la connaissance, prise au sens le plus large possible, c'est-à-dire englobant SAVOIR, AGIR et FAIRE, que Iannis Xenakis appelle "les trois faces de la pyramide de la connaissance", et qu'il lie indissolublement.*

A cause de la représentation graphique, les éléments du système se voient assigner un lieu. Mais l'approche systémique interdit de penser que, par rapport au système, le secrétariat est moins relié aux étudiants que la bibliothèque. Dans les modèles d'individualisation qui réussissent, tous les éléments et toutes leurs relations sont considérés comme également importants.

NOTE

* L'ordinateur, instrument du XXe siècle, dans Pédagogiques, 1977, no. 2.

# RESEAU DES RELATIONS SYSTEMIQUES EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE



# APPROCHE SYSTEMIQUE DE L'IMPLANTATION D'UN COURS*

L'approche systémique de l'individualisation s'établit en cinq phases:

**L'ETUDE DE CONTEXTE**

- délimitation d'un champ d'action;
- identification des besoins;
- contraintes de temps et d'argent;
- formulation de la philosophie du département;
- détermination des critères de réussite.

**DESIGN/ DEVIS** C'est le plan, le modèle, l'état détaillé des travaux à exécuter avec l'estimation des prix et les délais d'exécution.

C'est ici que les relations s'établissent entre les objectifs, les ressources disponibles et les contraintes. Cette phase exige précision, réalisme et connaissances techniques.

**REALISATION** C'est la construction du cours par les spécialistes du contenu, de la didactique, de la production de documents, de la réalisation.**

**IMPLANTATION** C'est le cours qui se donne. Le personnel, le matériel, l'équipement et les locaux sont prêts.

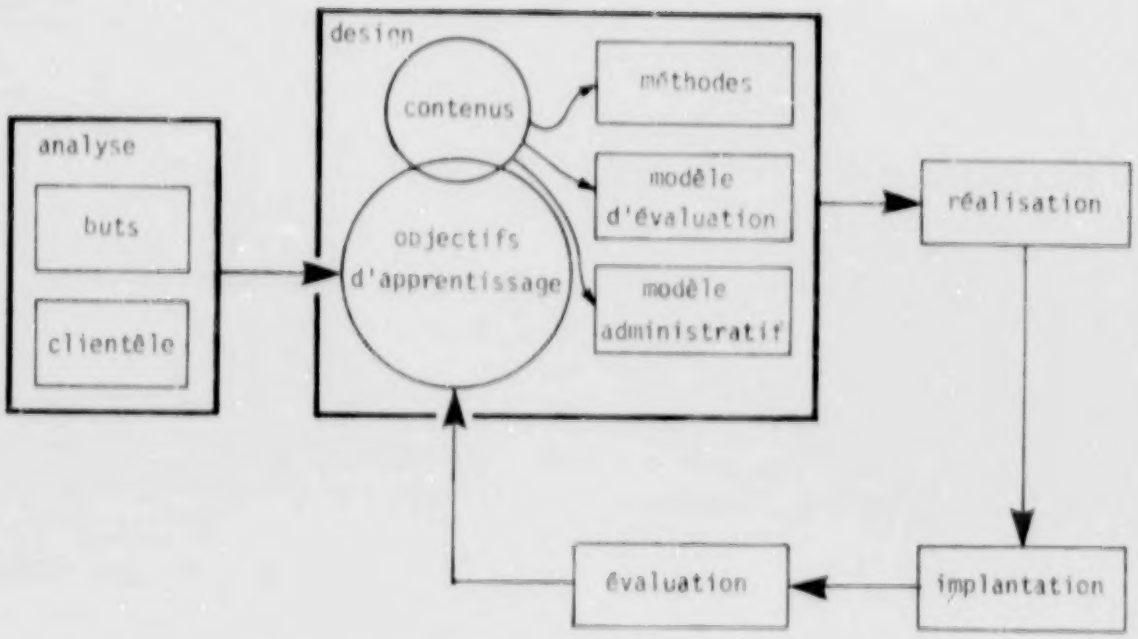
**REVISION** Partant du point de vue de l'utilisateur, on se demande si le cours a les effets prévus. Les étudiants apprennent-ils? Sont-ils motivés? Le cours a-t-il des effets secondaires néfastes? Quel est le rapport coût-efficacité?

## NOTES

* Réal Larose, Recherche évaluative sur l'élaboration de projets éducatifs, thèse non publiée, 1975. Voir en particulier les catégories de décision, p. 24.

** Voir les tableaux: cycle de la didactique, et la liste explicative des opérations du réseau PERT.

# APPROCHE SYSTEMIQUE DE L'IMPLANTATION D'UN COURS

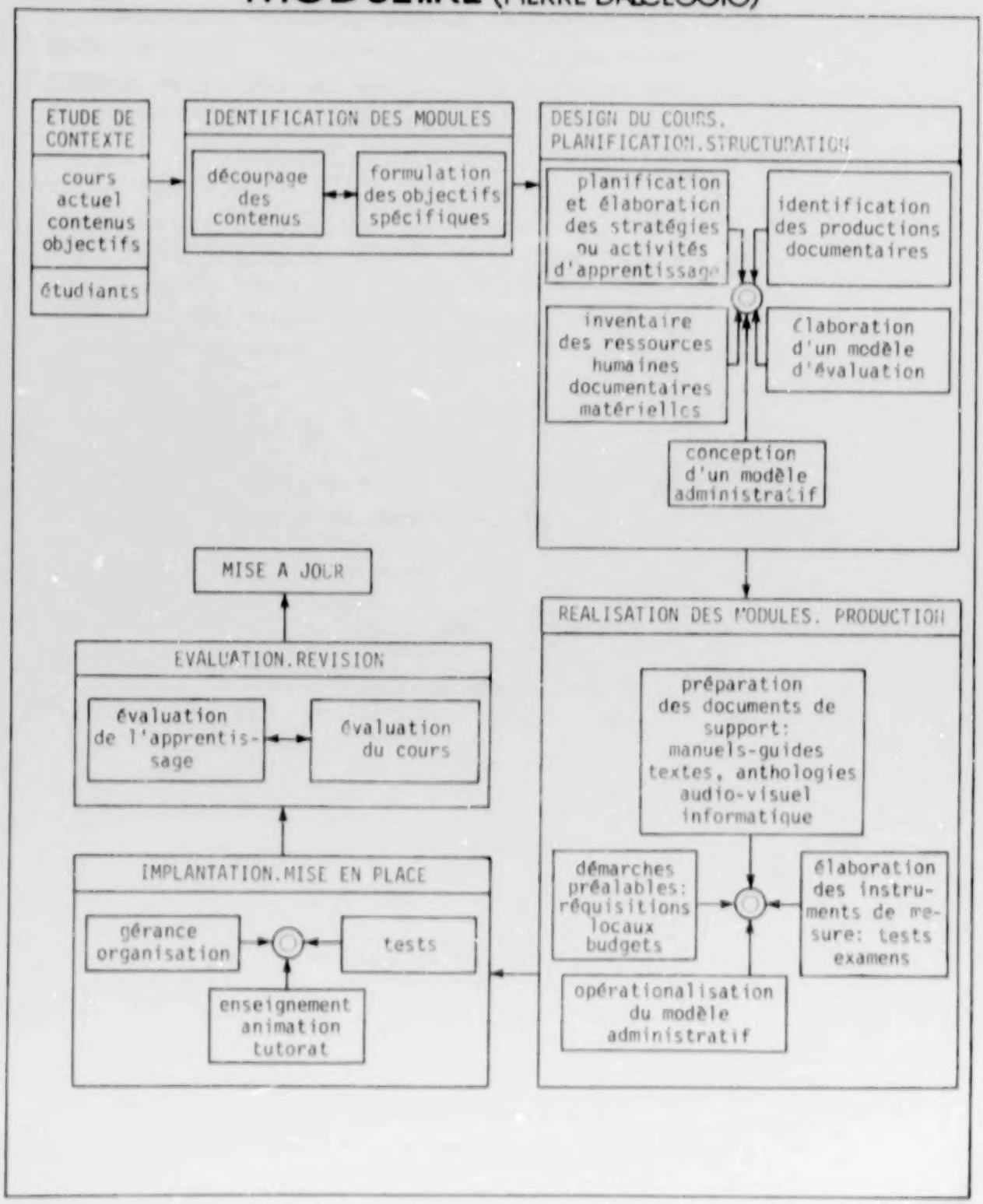


Ce tableau est une version élaborée de l'APPROCHE SYSTEMIQUE DE L'IMPLANTATION D'UN COURS (p.15).

Les données de la page 15 y figurent dans des blocs-étapes. Ce sont les catégories d'opérations à réaliser. Certains peuvent se faire simultanément; d'autres, non.

Une liste complète de ces opérations - 59, en tout - est donnée à la page 27, où elles sont synchronisées dans un réseau PERT.

# PROCESSUS D'ELABORATION D'UN COURS SOUS FORME MODULAIRE (PIERRE DALCEGGIO)



Penser l'individualisation de façon systémique, c'est prendre le temps d'établir ses objectifs de façon non-équivoque, de sorte qu'ils soient parfaitement clairs pour les spécialistes auxquels on fera appel. Ces spécialistes cessent alors d'être des menaces et son perçus comme des collaborateurs nécessaires.*

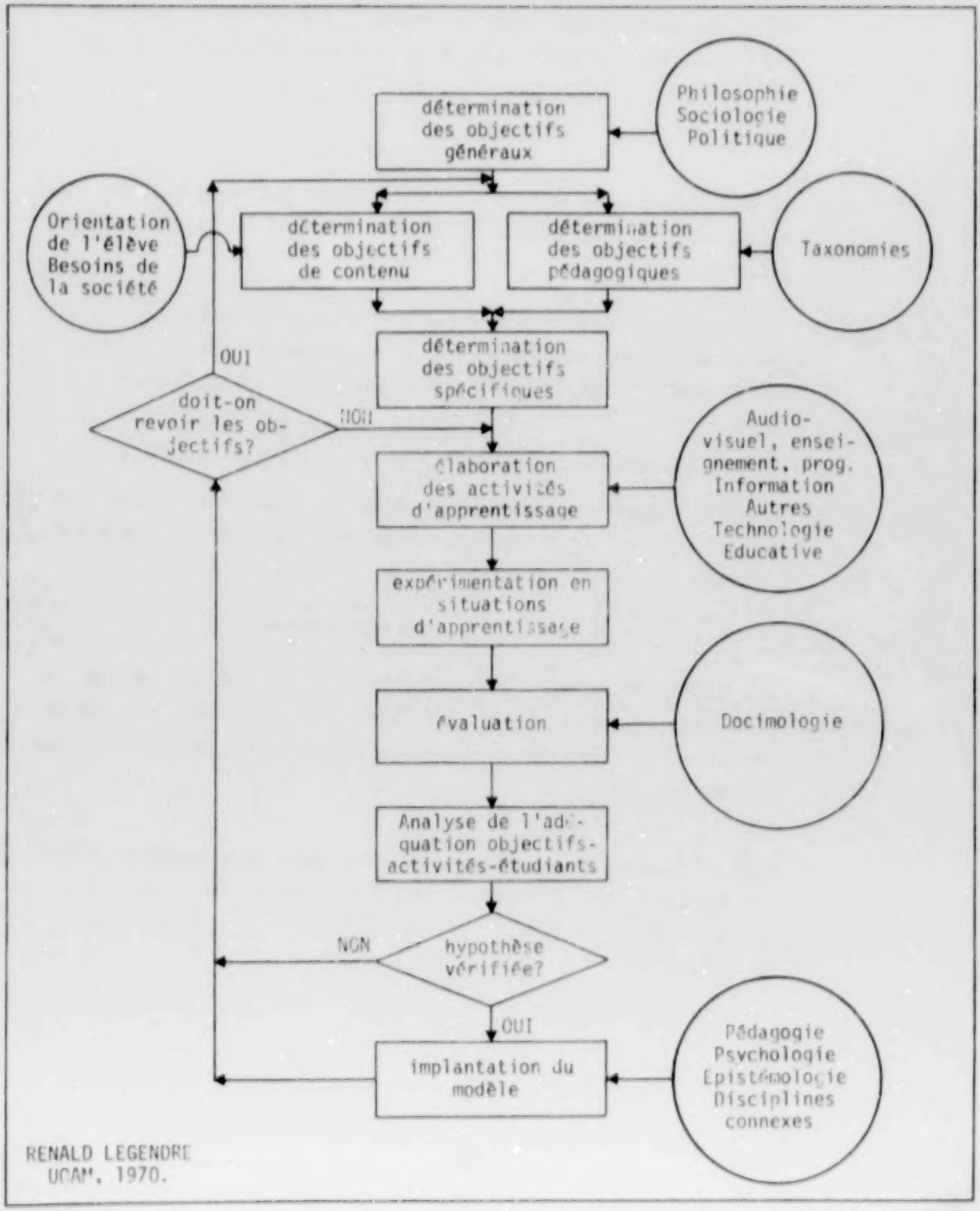
L'approche systémique consiste à respecter les composantes naturelles d'un système. Il s'agit ici de faire agir, chacun à sa façon, les spécialistes mentionnés et de respecter leur mode d'intervention propre. On obtient alors une action riche par sa diversification.

Les spécialités impliquées dans l'individualisation sont définies dans la LISTE EXPLICATIVE DES OPERATIONS DU RESEAU PERT.

NOTE

* Voir en particulier Joël de Rosnay, Le Macroscope, p. 122: "Les dix commandements de l'approche systémique".

# LE CYCLE DE LA DIDACTIQUE




RENALD LEGENDRE
UCAM, 1970.

# LA SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE DANS UN SYSTEME FERME

Cette séquence a comme unité le module, qui contient toujours le pré-test, les objectifs, une activité d'apprentissage et le post-test.

LE PRE-TEST Il dit jusqu'à quel point l'étudiant possède les connaissances du module et, par conséquent, s'il doit prendre le module ou s'en dispenser.

LES OBJECTIFS Ils orientent de façon précise le travail de l'étudiant en lui disant, de manière non équivoque, ce qu'il devra pouvoir faire à la fin du module. Pas de questions-surprises, pas de devinettes.

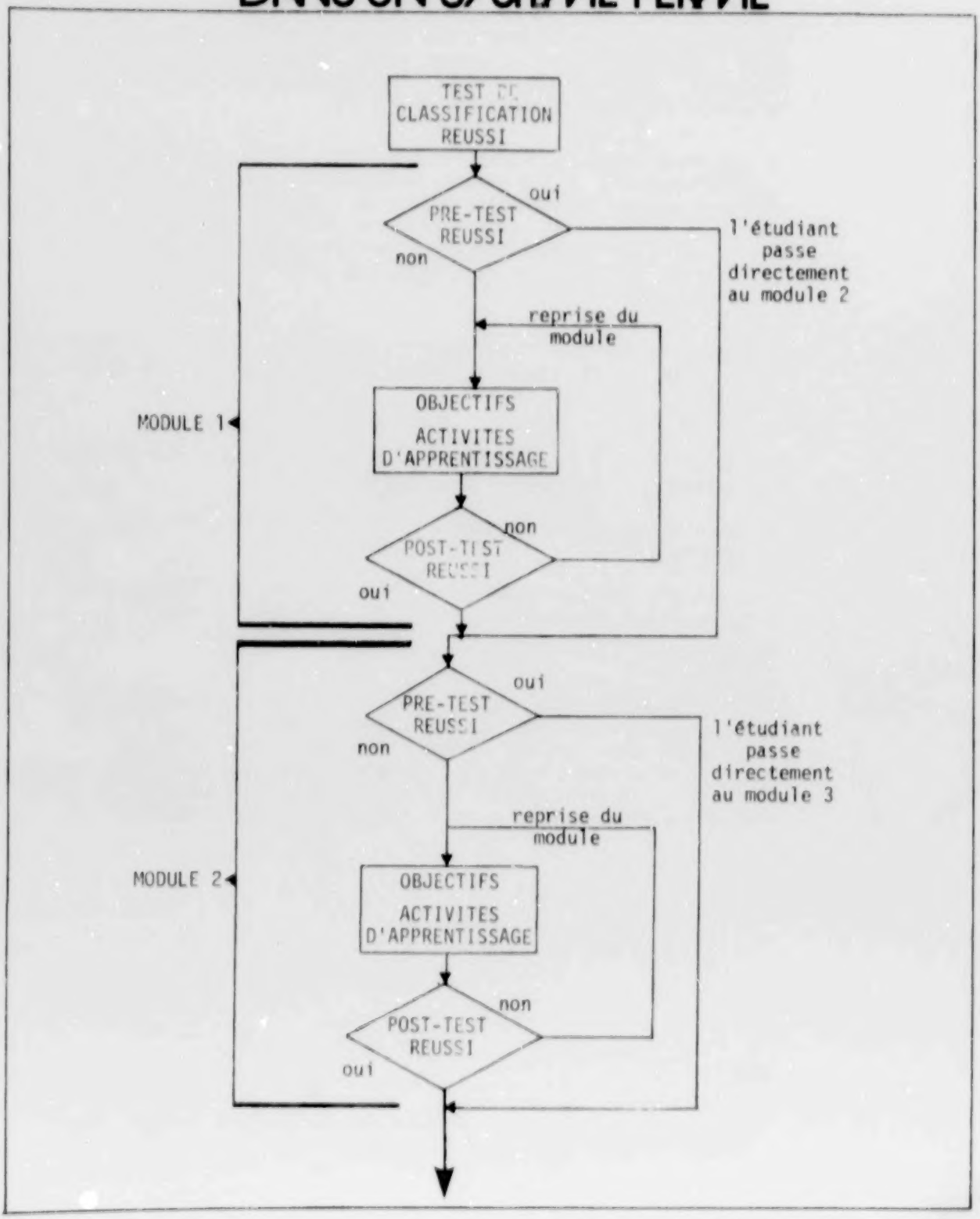
D'ACTIVITE D'APPRENTISSAGE Elle est: tout travail ou exercice proposé à l'étudiant en vue de lui faire atteindre les objectifs exposés au début du module.

LE POST-TEST C'est un examen des connaissances que l'étudiant doit avoir acquises. Il est rédigé en corrélation étroite avec les objectifs du début.

Les flèches ré-introduisent au module l'étudiant qui échoue au post-test. L'enseignement individualisé postule en effet la nécessité de maîtriser la connaissance antécédente pour accéder aux notions subséquentes.

Dans un système fermé, les flèches indiquent à l'étudiant un trajet obligatoire. Le système ouvert laisse à l'étudiant la responsabilité de l'organisation séquentielle.

# LA SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE DANS UN SYSTEME FERME



# DIAGRAMME D'UN COURS INDIVIDUALISE

A première vue, le diagramme d'un cours individualisé ressemble à l'alignement des opérations d'une chaîne de montage - ce qui d'habitude fait sursauter violemment tous les "humanistes" de l'éducation. Dans les cas où leurs réticences portent à faux, ils ne voient pas l'esprit derrière la lettre.

Ce diagramme codifie graphiquement un des services essentiels que la didactique rend à l'étudiant: ordonner la connaissance en une séquence logique et cohérente allant du simple au complexe, du facile au difficile. L'autre service se place du côté de la critique: éprouver la solidité des connaissances de l'étudiant et tenir à ce qu'une notion soit maîtrisée avant de passer aux notions suivantes.

Le diagramme que nous présentons ici est celui du cours de Mécanique /code: 2.200/ donné à l'Ecole polytechnique de Montréal. Voici ce qu'en disent les auteurs:

"La matière est disséquée en un grand nombre de parties.

On cloisonne à l'intérieur d'un tronc commun toutes les parties qui contiennent les notions fondamentales.

Ce tronc commun compte douze parties qu'on désigne par blocs obligatoires.

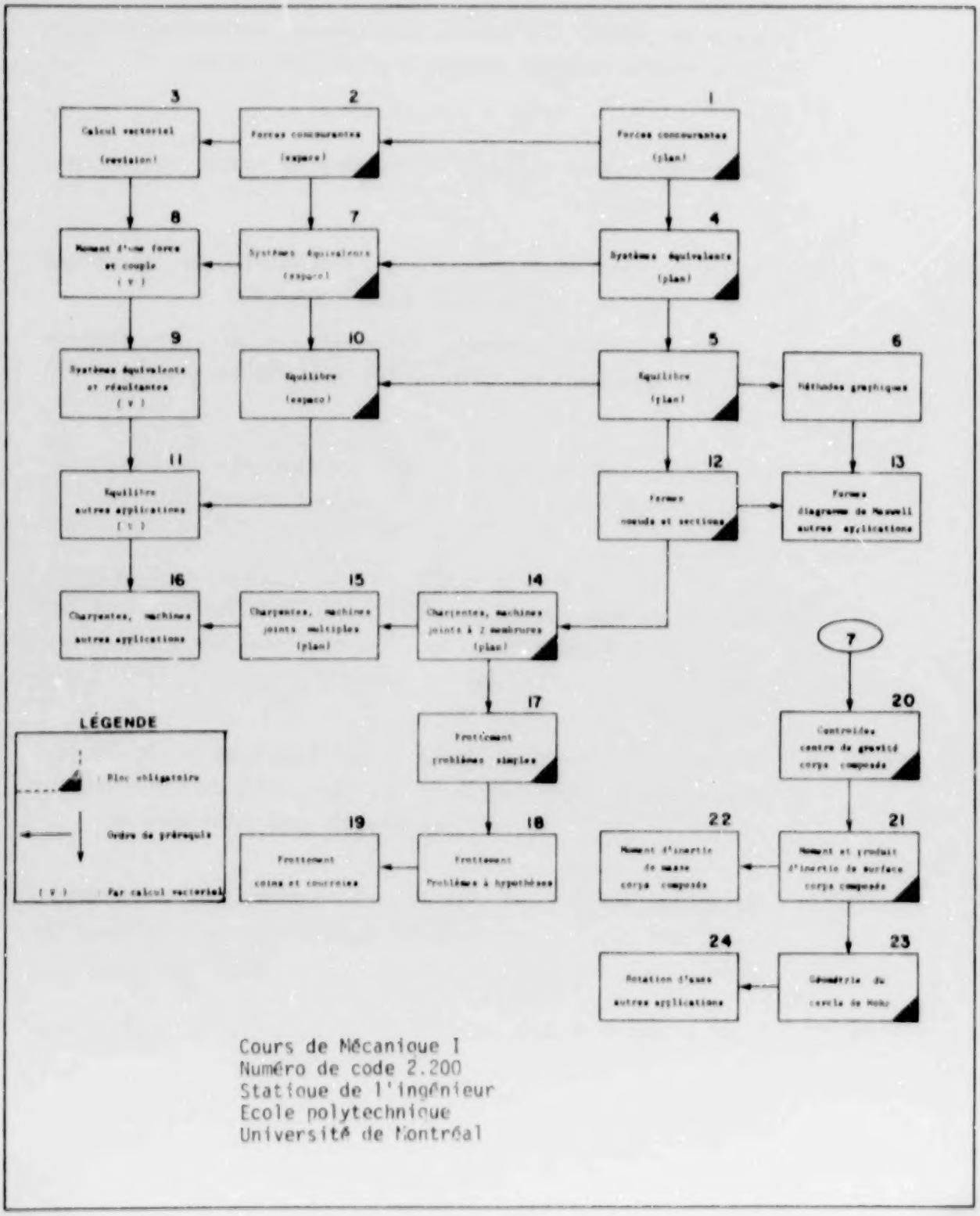
Viennent s'y greffer douze autres parties qu'on désigne par blocs à option. Ils apportent un complément au tronc commun. On y traite de problèmes ayant plus d'envergure que ceux des blocs obligatoires.

Dans le cours de mécanique, où tous les sujets s'enchaînent, apparaissent nécessairement des relations de prérequis entre les blocs d'une même section et les blocs des autres sections. La réussite d'un bloc n'est donc valable que si les prérequis sont respectés. En principe, le cheminement de l'étudiant dans la séquence des modules doit se faire dans l'ordre des prérequis."*

NOTE

* Gilles Génier, Germain Ostiguy, Michel Gou, Réjean Gabonville, Enseignement individualisé dispensé à un grand groupe, Département de génie mécanique, U. de M.

# DIAGRAMME D'UN COURS INDIVIDUALISE




Cours de Mécanique I
Numéro de code 2.200
Statique de l'ingénieur
Ecole polytechnique
Université de Montréal

# TEMPS DE REALISATION D'UN COURS INDIVIDUALISE

Nous avons analysé les données de 10 projets d'individualisation afin d'établir le temps nécessaire à leur réalisation.

Les chiffres donnés ici sont une moyenne de toutes ces données, une fois pondérées.

. Il y a, parmi ces données, des chiffres établis sur l'expérience. Ex.: Bell Canada, Réal Larose, S.G.M.E.

. D'autres chiffres semblent, à première vue, être très éloignés de ces moyennes. Mais leur analyse confirme les premiers.

Les chiffres présentés ici sont donc une hypothèse de travail basée sur l'expérience de l'industrie et de l'université.

Ils sont valables dans la mesure où l'on construit tout le cours. Nous faisons remarquer, cependant, que le cours individualisé doit toujours être repensé en entier. Souvenons-nous que c'est un système.

Nous mettons en garde le lecteur. Qu'il ne fasse pas de ces données un absolu. Mais il y a ici une base solide de réflexion: les projets qui ont eu du succès se tenaient dans cette moyenne.

Ces données s'appliquent à un cours de 45 heures ou de 3 crédits. Pour l'étudiant, il s'agit de 225 heures de travail, incluant les 45 heures de cours.

| HEURES | JOURS | | |
|---|---|---|---|
| 105 | 15 | 1 | Etude de contexte. |
| 105 | 15 | | Etablir la philosophie du cours. |
| 120 | 15 | 3 | Produire le design de réalisation du cours. |
| 120 | 15 | 4 | Produire l'organigramme de réalisation, d'implantation et de revision / Choisir le personnel. |
| 105 | 15 | 5 | Penser l'aménagement. |
| 105 | 15 | 6 | Penser l'administration. |
| 175 | 25 | 7 | Etablir et rédiger les objectifs. |
| 170 | 25 | 8 | Produire les tests. |
| 1210 | 173 | 9 | Textes / Références / Activités d'apprentissage. |
| 135 | 19 | 10 | Graphisme |
| 210 | 30 | 11 | Revision et correction. |
| 102[illegible] | 147 | 12 | Secrétariat / Dactylographie. |
| 105 | 15 | 13 | Produire les instruments d'évaluation du cours. |
| 3825 | 550 | : | Une heure de cours a donc demandé 85 heures de préparation. |

TEMPS DE REALISATION D'UN COURS
DESTINE A LA FORMATION DU PERSONNEL
SECTION PRODUCTION DE COURS
BELL CANADA**

| | | |
|---|---|---|
| 5% | 1 | Analyse de contexte / Diagnostic / Le cours en question doit-il être produit? |
| 25% | 2 | Analyse de la tâche. Ex.: Enumération et description de toutes les opérations nécessaires à poser un appareil de téléphone dans une demeure privée. |
| 10% | 3 | Rédaction des objectifs / Rédaction des Tests-Critères / Design du cours / Choix de l'activité d'apprentissage. |
| 25% | 4 | Réalisation des documents / Version provisoire / Test en circuit fermé, c.à.d. évaluation formative. |
| | | NB: Si les opération 1, 2, 3 ont été menées avec précision, 4 va tout seul. |
| 10% | 5 | Production en vue d'un essai long: Mise en page / Graphisme / Impression. |
| 5% | 6 | Evaluation par les résultats des étudiants / Commentaire des professeurs sur le fonctionnement des étudiants / Revision et corrections. |
| 15% | 7 | Evaluation sommative en vue d'un tirage définitif. Trois mois après le début du cours. |
| 5% | 8 | Feu vert pour le cours: très long terme. Après correction. |
| 100% | : | Une heure de cours a donc demandé 100 heures de préparation.* |

NOTE

* Une heure de cours: c.à.d. une heure absolue, et non pas une heure de cours pour deux heures de travail, comme à l'Université où, dans le calcul des crédits, une heure de cours: trois heures demandées à l'étudiant.

Cent heures de préparation pour une heure de cours est considéré comme le standard "A": degré de fiabilité maximum. La moyenne de tous les cours produits se situerait vers 1/85.

** HOLDEN, Eric, Selection of Course Design Standard, Compagnie Bell Canada.

Les 59 opérations proposées dans les pages qui suivent sont le résultat d'une réflexion sur l'approche systémique et sur quinze modèles existants. L'analyse ne se limite pas aux modèles qui ont réussi. Au contraire, c'est en réfléchissant sur les impasses que nombre de remarques utiles ont été introduites dans cette liste.

Cette liste n'est pas une formule qu'on applique à la lettre. Ni le nombre des opérations ni leur ordre ne sont immuables. Mais, partant de ce qui est suggéré ici, chacun devrait établir son propre réseau PERT.

Comment lire les informations qui suivent?

1 Lisez en parallèle le réseau PERT et la liste brève des opérations. Ne vous occupez ni des temps de réalisation, ni des date d'échéance. Ne vous attachez qu'à l'enchaînement comme tel.

2 Voyez la liste explicative pour le détail et la justification de chaque opération.

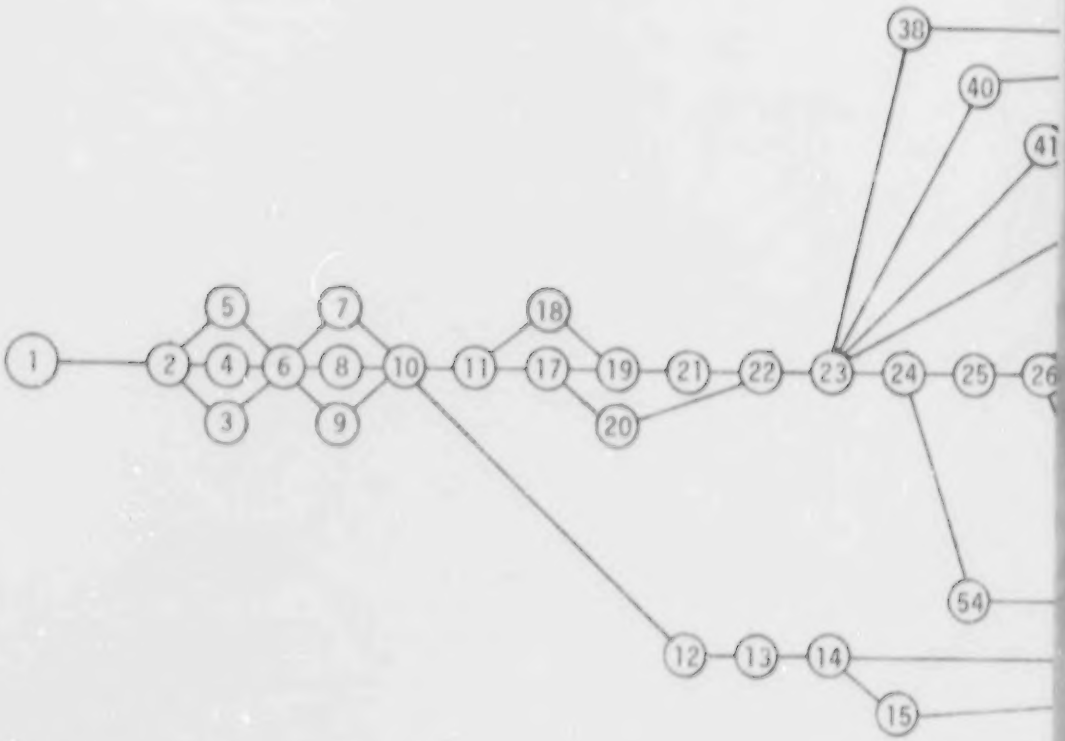
3 Vous êtes maintenant en mesure d'apprécier le pourquoi des chiffres inscrits à la colonne des TEMPS DE REALISATION.

4 Voyez la LISTE DES ECHEANCES. Cette liste est d'ailleurs reportée sur le réseau PERT.

## TEMPS DES OPERATIONS EN JOURS

| | | |
|---|---|---|
| 20 | 1 | Le cours est accepté par le département. |
| 5 | 2 | Le directeur de la transformation du cours est choisi. |
| | 3 | Réservations au Service Pédagogique. |
| 20 | 4 | La script-assistante est choisie. |
| 20 | 5 | La secrétaire est choisie. |
| 5 | 6 | Semaine d'information au Service Pédagogique. |
| 5 | 7 | Les étudiants sont connus. |
| 5 | 8 | Le contenu général du cours est choisi. |
| 5 | 9 | Politiques de l'Université de Montréal connues. |
| 15 | 10 | Philosophie établie. |
| 5 | 11 | Objectifs généraux établis. / Etude des cas spéciaux. |
| 2 | 12 | Service Pédagogique: Evaluation du cours. |
| 2 | 13 | Réservations: Aide technique à l'évaluation du cours. |
| 15 | 14 | Choix du personnel de revision. |
| 15 | 15 | Assistant à l'évaluation: trouvé. |
| 10 | 16 | Modèle d'observation. Grille d'analyse. |
| 5 | 17 | Activités d'apprentissage choisies. |
| 5 | 18 | Design de tests choisis. |
| 2 | 19 | Modèle d'orientation des étudiants. |
| 1 | 20 | Compétence dans la méthode. |
| 15 | 21 | Modèle d'administration. |
| 15 | 22 | Design de réalisation. |
| 5 | 23 | Demande de subvention. |
| 5 | 24 | Compétences établies en réalisation / Implantation / Revision. |
| 15 | 25 | Choix du personnel de réalisation. |
| 15 | 26 | Assistants engagés. |
| 27 | 27 | Rédaction des objectifs spécifiques. |
| 27 | 28 | Découpage des contenus en unités de compréhension. |
| 5 | 29 | Choix des références. |
| 125 | 30 | Textes rédigés. |
| 20 | 31 | Devis pédagogique audio-visuel prêt. |
| 20 | 32 | Graphisme. |
| 24 | 33 | Rédaction des examens. |
| 30 | 34 | Revision et correction. |
| 146 | 35 | Dactylographie. |
| 15 | 36 | Imprimerie. Polycopie. |
| 10 | 37 | Occupation des locaux. |
| 5 | 38 | Etudes de locaux et d'équipements. |
| 40 | 39 | Transformation des locaux. |
| 2 | 40 | Commandes faites. Unités de visionnement. |
| 2 | 41 | Listes d'équipement audio-visuel prêtes. |
| 2 | 42 | Centre audio-visuel: équipement commandé. |
| 5 | 43 | Synopsis de production prêtes. |
| 2 | 44 | Demande de crédits d'intervention. |
| | 45 | Synopsis acceptées par le Centre Audio-Visuel et le Comité des Ressources audio-visuelles. |
| 80 | 46 | Enregistrement audio-visuel. Production spéciale. |
| 5 | 47 | Synchronisation des activités autour du cycle didactique. |
| 15 | 48 | Centre de calcul. |
| 10 | 49 | Les volumes sont commandés. |
| | 50 | Volumes de références codifiés et classés. |
| 15 | 51 | Etablis: les tests de compétence des étudiants . |
| 5 | 52 | Tests de compétence subis: par les étudiants. |
| | 53 | Tests de compétence réussis par les étudiants. |
| 15 | 54 | Choix du personnel d'implantation. |
| | 55 | Le cours est commencé. |
| 10 | 56 | Observation de l'expérience. |
| 20 | 57 | Analyse des données. |
| 10 | 58 | Rapport du secrétaire. |
| 20 | 59 | Revision et correction. |

# RESEAU PERT D'UN PROJET D'INDIVIDUALISATION D'UN COURS



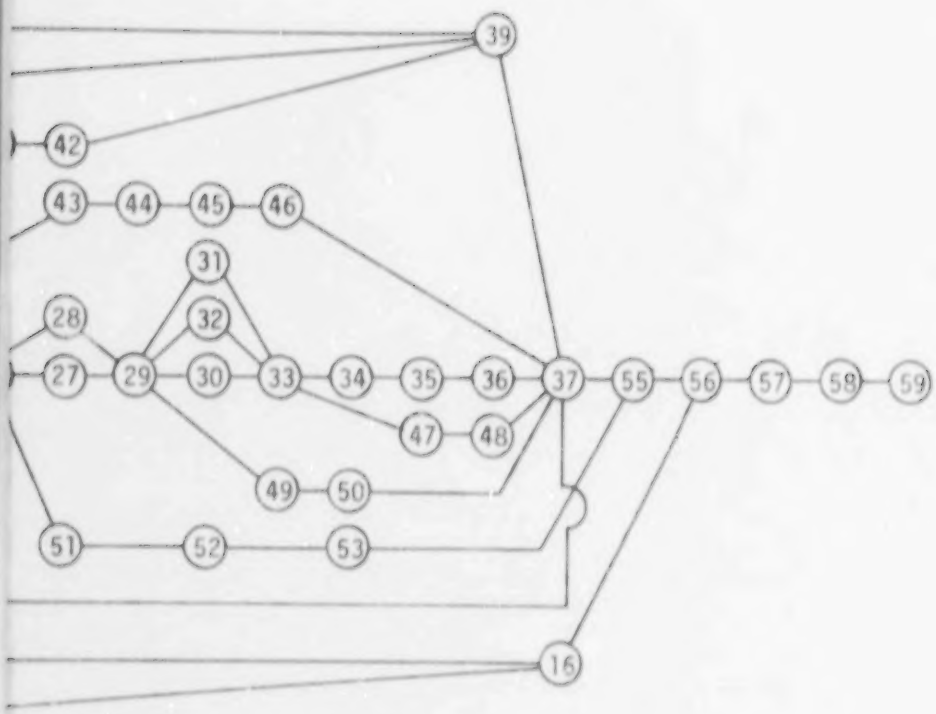

| 3 | 10 | 12 | 13 | 23 | 38 |
|---|---|---|---|---|---|
| DEC | MAI | SEP | SEP | JAN | OCT |
| 15 | 31 | 20 | 30 | 31 | 30 |
| 76 | 77 | 77 | 77 | 78 | 78 |

Total = 550 jours / homme

De 1 à 55 = 278 jours: en comptant trois personnes à plein temps aux opérations 27/28/29/30/31/32/33.

De 1 à 23 = 115 jours.

Départ = pour une implantation en septembre 1979: 15 décembre 1976.




| 42 | 44 | 46 | 48 | 49 | 39 | 36 | 37 | 55 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FEV | JAN | SEP | OCT | JAN | JUIL | JUIL | AOU | SEP |
| 10 | 24 | | | | | | 15 | 15 |
| 78 | 78 | 78 | 78 | 79 | 79 | 79 | 79 | 79 |

| | | POUR/ | PAS APRES/ |
|---|---|---|---|
| CENTRE AUDIO-VISUEL | Location de documents à l'extérieur de l'Université de Montréal. | SEP 77 | 24 JAN 77 |
| | Production de documents | SEP 77 | 24 JAN 77 |
| | Ateliers au personnel | SEP 77 | 24 JAN 77 |
| | Enregistrements | SEP 77 | 24 JAN 77 |
| | Utilisation permanente de personnel AV spécialisé | SEP 77 | 15 FEV 77 |
| | Utilisation permanente d'équipement audio-visuel | SEP 77 | 15 FEV 77 |
| | Consommation propre de fournitures audio-visuelles | SEP 77 | 15 FEV 77 |
| | Unité de visionnement | SEP 77 | 15 SEP 76 |
| CENTRE DE CALCUL | Programmes pour les examens; gestion. | SEP 77 | 30 OCT 76 |
| POLYCOPIE | Quelle que soit la quantité | | Prévoir: 2 sem. |
| BATIMENTS ET TERRAINS | Projets de transformation de locaux: première consultation. | SEP 77 | 30 OCT 76 |
| BIBLIO-THEQUE | Commandes de volumes:<br>Canada/USA<br>Europe/autres pays | | Prévoir:<br>3 mois<br>6 mois |
| SERVICE PEDAGO-GIQUE | Réservation de services | | Prévoir: 6 mois |
| SUBVEN-TIONS | Pour réaliser une transformation en | SEP 77 | 1 FEV 77 |

TEMPS DES OPERATIONS EN JOURS

1 LE COURS EST ACCEPTE PAR LE DEPARTEMENT. La decision d'individualiser le cours est prise. Cette décision aura été basée sur une réflexion commune, des lectures sur l'individualisation, des recherches informatisées (ERIC) disponibles au SERVICE PEDAGOGIQUE,(1) une visite d'endroits où se donne l'enseignement individualisé.

20

5 2 LE DIRECTEUR DE LA TRANSFORMATION DU COURS EST CHOISI. Ce n'est pas nécessairement le directeur du département ou le directeur actuel du cours. Ils le seront s'ils ont un tempérament et des qualités de réalisateurs.

Le directeur de la transformation d'un cours doit avoir un profil de "manager" de l'enseignement. Ce terme est très bien expliqué dans une étude de Marc Gagnon, publiée au Service Pédagogique. L'auteur y fait ressortir la différence entre le professeur-entrepreneur et le professeur-gestionnaire; il explique ensuite pourquoi l'enseignement a un urgent besoin de ce dernier et il donne les paramètres de son profil.(2)

3 RESERVATIONS AU SERVICE PEDAGOGIQUE en vue d'une semaine d'information. Cette semaine est expliquée au no. 6.

20 4 LA SCRIPT-ASSISTANTE EST CHOISIE. Tâche définie par analogie avec le cinéma: surveiller l'exécution du script ou du devis de réalisation, synchroniser les activités, organiser les réunions, voir à ce que l'horaire de production soit respecté, à ce que les travaux soient exécutés tel que commandé. Cette "espèce" n'existe pas officiellement à l'Université de Montréal, mais sa raison d'être apparaît dans les faits, surtout quand il s'agit de faire respecter un horaire de production. Les départements qui réussissent quelque chose le doivent en bonne partie à une secrétaire avec une mentalité de script-assistante, c'est-à-dire lucidité, sens pratique, "main de fer dans un gant de velours".

20 5 LA SECRETAIRE EST CHOISIE. Secrétariat: travail strictement clé-

rical: dactylographie, production de documents, textes, communiqués.

5 6 SEMAINE D'INFORMATION AU SERVICE PEDAGOGIQUE: Objectifs / Design Systémique / Tests / Evaluation de l'enseignement / Méthodes.

Accepter cette semaine n'est pas un constat d'ignorance. C'est une occasion privilégiée de se donner un langage commun au moment d'entreprendre une action d'envergure.

La semaine d'information porte sur tous les aspects de l'individualisation de l'enseignement:

- Approche systémique.
- Cohérence entre Objectifs / Activités d'apprentissage / Tests.
- Les grands modèles d'individualisation.
- Les Services de l'Université.

Cette semaine d'information se donne de façon pratique, sous forme d'atelier où l'on exécute les 59 opérations du RESEAU PERT en construisant un véritable cours individualisé. C'est à partir de cette situation vécue que sont formulées les questions et que s'amorce la réflexion.

L'idéal est de prendre cet atelier "en département": professeurs, secrétaires, administrateurs, appariteurs.

L'atelier est aussi offert à tout groupe qui le demande. Il peut même - c'est l'idéal - se préparer en collaboration avec les participants.

5 7 LES ETUDIANTS SONT CONNUS: Nombre / Age / Profession / Etudes antérieures / Besoins / Attentes / Profession future.

Idéalement, cette connaissance s'établit par l'ANALYSE DE BESOINS,(3) technique fréquemment utilisée par les départements qui transforment des cours en collaboration avec le SERVICE PEDAGOGIQUE. Une analyse de besoins peut durer de deux mois à deux ans, et donne des faits précis à partir desquels on peut orienter la transformation d'un cours.

Une autre technique permettant de connaître l'étudiant est employée dans l'enseignement individualisé depuis cinq ans. C'est le PROFIL D'APPRENTISSAGE.(4) Le profil d'apprentissage détermine, à partir d'un test, de quelle façon l'étudiant apprend. Il

vient alors possible de lui suggérer des activités où il se retrouvera - qui ne seront pas aliénantes pour lui.

8 LE CONTENU GENERAL DU COURS EST CHOISI: ce qu'il faut enseigner, en raison du programme.

9 POLITIQUES DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL CONNUES.

POLITIQUE: manière de mener ses affaires; décisions prises aux niveaux supérieurs de l'organigramme et qui ont des conséquences sur tout le fonctionnement d'un organisme.

On inclut dans politiques les orientations de l'université, de la faculté, du département, du service pédagogique, du centre audio-visuel, du centre de calcul, de la bibliothèque, des équipements, puisqu'un projet d'individualisation dépend de tout cela.

10 PHILOSOPHIE ETABLIE: De la discipline / De l'enseignement.

C'est ici qu'interviennent les considérations d'ordre philosophique, sociologique, épistémologique, pédagogique. Un projet important d'individualisation devrait systématiquement faire appel à ces disciplines: il s'éviterait ainsi d'être dépassé au bout de cinq ans.

PHILOSOPHIE: Ensemble de considérations tendant à ramener une branche de connaissances ou d'activité humaine à un petit nombre de principes généraux. Philosophie de l'histoire, du droit, des beaux-arts, des sciences.

Ensemble des études, des recherches, visant à saisir les causes premières, la réalité absolue ainsi que les fondements des valeurs humaines, et envisageant les problèmes à leur plus haut degré de généralité.

Conception générale, vision du monde et des problèmes de la vie.

PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION: Ce terme a des significations diverses. Celles qui concernent plus spécialement l'éducation et l'enseignement sont les suivantes:

- Réflexion sur des ordres de connaissances ou sur le savoir humain afin d'en percevoir, d'en définir les principes directeurs;
- Ensemble des études réflexives, critiques, sur l'origine de la connaissance, sur les conditions, les principes, les démarches,

les méthodes, les résultats des sciences et sur la valeur de la science;

- Etude de l'esprit lui-même, de ses démarches d'ordre psychologique, logique, esthétique, éthique;
- Corpus des études et des recherches visant à saisir les causes premières, la réalité en soi, les fondements des valeurs humaines, en posant les problèmes à leur plus haut degré de généralité;
- Plus précisément, en ce qui concerne l'éducation et l'enseignement, la réflexion philosophique peut avoir pour objet:
  1 La détermination des fins et des moyens.
  2 La conception et la définition de l'action:
    . considération de la personnalité, de ses ressources, de ses facultés, de ses fonctions, de ses progrès;
    . considération de l'existence et du devenir humain: l'être, la communication, la connaissance, la culture, le comportement;
    . considération plus spéciale des valeurs morales et sociales.
  3 La réflexion sur les matières, les disciplines, les activités de l'enseignement:
    . nature de la connaissance et du savoir;
    . méthode d'acquisition de la connaissance; - épistémologie;
    . méthodes d'exercice de la réflexion, du jugement, du raisonnement, de l'esprit critique, etc. (5)

SOCIO-PEDAGOGIE: Cette science étudie l'interdépendance de l'enseignement et du milieu social. Il s'agit d'une branche de la pédagogie scientifique. La socio-pédagogie est théoriquement inspirée par les travaux de la sociologie de l'éducation et de la connaissance. Elle traite des problèmes de finalités de l'éducation, d'institution scolaire, de socialisation des individus, de modèles pédagogiques, de conceptions et de représentations de la culture. (6)

EPISTEMOLOGIE: Etude critique des principes, des hypothèses, des résultats des diverses sciences en vue d'en déterminer les origines et les fondements logiques, la valeur, la portée objective.

En cherchant à montrer comment la science est possible, l'épistémologie analyse les conditions de vérité de la connaissance en les considérant d'abord dans les relations d'information entre le su-

jet et l'objet.

"Nous pourrions donc définir l'épistémologie, en première approximation, comme l'étude de la constitution des connaissances valables, le terme de "constitution" recouvrant à la fois les conditions d'accession et les conditions proprement constitutives... En dernière analyse nous en viendrons donc à définir l'épistémologie, en seconde approximation, comme l'étude du passage des états de moindre connaissance aux états de connaissance plus poussée." (7)

Mais tout enseignement d'ordre scientifique implique de la part du maître, une recherche d'ordre épistémologique susceptible de contribuer à l'élaboration d'une méthode qui puisse efficacement conduire, à partir des actions, des choses, des faits, des objets, aux concepts, aux notions, aux principes, à la compréhension, à l'explication.

PEDAGOGIE: Ensemble de théories combinant des réflexions et des expériences inspirées par les apports des sciences de l'homme et de l'expérience professionnelle et portant sur les conceptions de l'éducation en vue d'en diriger la pratique et d'en orienter le développement. La pédagogie tend à gouverner logiquement l'activité de l'éducateur mais sans ignorer les aléas des manifestations diverses de l'affectivité dans les relations humaines. (8)

COMMENT SE DONNER UNE PHILOSOPHIE

Une bonne méthode de se donner une philosophie de département est de s'imposer un séminaire selon la formule de Nisbet, (9) et d'engager un animateur professionnel de l'extérieur.

Généralement, c'est une étape qu'on élimine allègrement. Mais c'est ici que naissent tous les problèmes car, en se dispensant d'une philosophie, on empêche la cohésion, tuant toute possibilité d'objectifs communs, objectifs qui sont essentiels à l'approche systémique. Quand un département se dispense d'une philosophie, il est continuellement aux prises avec des idéologies divergentes non-formulées, qui paralysent toute action commune.

On trouvera, à la section TEXTES, le mémo de Jacques Derome. Il fait partie de ce dossier pour deux raisons: 1) Le lecteur verra qu'il est possible d'exiger des membres d'un département une formulation précise et écrite de leurs grands principes, - formulation sans laquelle, disons-le, il n'arrive rien; 2) on se rendra compte que l'approche philosophique peut se traduire dans des orientation très concrètes pour peu que l'on approfondisse l'étu-

de des principes. Il faut signaler enfin que toutes les grandes écoles ont une philosophie, exprimée par écrit. (10)

5 II OBJECTIFS GENERAUX ETABLIS./ ETUDE DES CAS SPECIAUX.

Il est nécessaire dès maintenant de savoir quels sont les cas spéciaux (ou difficultés spéciales), car ils exigent souvent des activités d'apprentissage spéciales, v.g. une étude générale du programme d'écologie permet d'ores et déjà de savoir que, sans une conscience de l'environnement, toute étude théorique tombe à vide. La question vient de soi: comment faire prendre conscience de l'environnement? Par la lecture?... Quelle activité spéciale peut amener à une telle conscience?

On voit que le type d'objectif (affectif) permet de choisir un type d'activité: expérience, et que ce choix n'exige pas que l'on explicite l'objectif général en objectifs spécifiques.

Souvent ces activités sont audio-visuelles, ou font appel à la simulation, au jeu, etc. et demandent qu'on réserve à l'audio-visuel des crédits d'avance et qu'on les étudie en profondeur. En somme, on n'a pas besoin des objectifs spécifiques pour dire quel type d'activité correspond à tel type d'objectifs. Les objectifs généraux suffisent si on est expert du contenu.

Pour établir les objectifs généraux, on a toujours avantage à réserver les services de spécialistes en TAXONOMIE.

TAXONOMIE: Essai de classification systématique organisé selon le mode des classifications internationales visant à établir une organisation rationnelle des objectifs pédagogiques.

La taxonomie de Bloom et de ses collaborateurs répartit les acquisitions, les capacités, les valeurs selon trois domaines: cognitif, affectif, psycho-moteur.

Dans le domaine cognitif, les auteurs distinguent les rubriques suivantes, elles-mêmes subdivisées: connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.

Dans le domaine affectif, envisagé par les auteurs d'après l'influence de telle ou telle matière enseignée sur la personnalité, sont répertoriées: la réception du message, la disposition à la réponse, la considération de la matière comme une valeur, l'organisation de valeurs en un système, leur hiérarchie dans l'organi-

sation de la personnalité. (11)

Voici une façon d'établir des objectifs, suggérée par Réal Larose. (12)

1 Les spécialistes de la discipline enseignée établissent une liste des sujets ou thèmes que le cours doit couvrir.

2 Pour chacun des thèmes, les spécialistes de la discipline divisent uniquement le contenu en éléments et les énoncent dans des cases reliées de façon hiérarchique sur une carte (Schéma synoptique).

3 Le technologue éducationnel et le spécialiste du contenu indiquent par la suite, dans chaque case, un ou plusieurs comportements qui permettraient de démontrer une acquisition de ce contenu.

4 En dernier lieu, les objectifs opérationnels proprement dits sont formulés par les technologues en partant de cette "carte hiérarchique".

2 12 SERVICE PEDAGOGIQUE: EVALUATION DU COURS: - cette démarche est sug[illegible] ici parce qu'elle oblige à savoir exactement ce qu'on veut, par la question: "Comment saurons-nous si nous avons réussi?"

2 13 RESERVATIONS: AIDE TECHNIQUE A L'EVALUATION DU COURS.

Aide technique: le service pédagogique engage régulièrement des étudiants de maîtrise dans l'évaluation des cours.

15 14 CHOIX DU PERSONNEL DE REVISION.

15 15 ASSISTANT A L'EVALUATION: TROUVE.

10 16 MODELE D'OBSERVATION. GRILLE D'ANALYSE.

Le Service pédagogique a mis au point une méthode d'évaluation de l'enseignement qui peut s'adapter aux différents modèles d'individualisation.

5 17 ACTIVITES D'APPRENTISSAGE CHOISIES.

Techniquement, c'est tout travail ou exercice proposé à l'étudiant en vue de lui faire atteindre à court, moyen ou long terme, des objectifs précis, limités ou généraux: perfectionnement manuel ou gestuel; acquisition de connaissances; formation du jugement; jeu de la réflexion; choix des initiatives; entraînement au travail d'équipe; développement du sens social, etc.

- Les activités proposées aux étudiants visent des fins différentes selon les conceptions pédagogiques. Ex.: La pédagogie active ou la pédagogie de l'éveil ont recours aux activités libres ou à des activités proposées à l'étudiant par référence à ses motivations, ses intérêts, ses aptitudes, son niveau, afin de favoriser son développement total, alors qu'une pédagogie autoritaire ou directive impose les activités en vue de donner l'instruction, de transmettre ou de faire acquérir les connaissances prescrites par les programmes. (13)

On demandera, ici, l'avis de spécialistes en technologie de l'éducation.

TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION: Relativement à l'enseignement et à l'éducation, ce terme désigne généralement l'application systématique des connaissances à des tâches pratiques.

- La technologie consiste à concevoir et à élaborer des stratégies et des moyens visant une exploitation rationnelle de toutes les ressources éducatives, une application systématique des connaissances aux tâches pratiques de l'enseignement et de l'éducation.
- La technologie de l'enseignement et de l'éducation comporte ainsi, d'une part, des études théoriques ou conceptuelles, d'autre part, la recherche des solutions pratiques correspondantes.
- Ce terme nouveau ou actuel ne désigne, en fait, que les démarches et les nécessités impliquées traditionnellement par tout enseignement et toute éducation qui veulent fonder, instituer, justifier théoriquement et pratiquement, par une réflexion sur leurs finalités, leurs objectifs, leurs méthodes, leurs processus. (14)

5 18 DESIGN DE TESTS CHOISIS. Les tests sont rattachés aux études, alors que l'évaluation du cours touche à toute l'opération d'enseignement et de gestion du cours. Elle porte sur le système.

Il n'y a pas lieu ici de rédiger les questions d'examen, mais de se poser la question: Quelle sorte de tests vont révéler ce que l'étudiant sait? - A quelle fréquence les administrer? - Sous quelle forme? - De quelle façon les corriger? - Comment les interpréter? - Comment exprimer les résultats?

Il faudra faire appel ici à la compétence des docimologues.

DOCIMOLOGIE: Désigne l'étude systématique des techniques d'examen (dokimasia en grec signifie épreuve d'examen) par le moyen de la psychotechnique et de la statistique. Des recherches entreprises dans divers pays, comme aux U.S.A. (Starch et Elliot), en Angleterre (Rhodes et Hartog), en France (Piéron, Laugier, Weinberg), ont souligné le peu de confiance que l'on doit attribuer aux "notes" obtenues par des méthodes traditionnelles dans des examens et des concours, et ont mis en évidence l'exigence éthique et juridique d'une mise à l'étude plus rigoureuse, objective et uniforme des épreuves d'où il faut écarter les causes les plus fréquentes d'erreur et d'incertitude et où il faut limiter les effets imputables au "hasard" pur et simple.

La docimologie s'occupe essentiellement de trouver des éléments d'évaluation, de préparer les techniques les plus adaptées pour les vérifier (construction de tests, d'épreuves, d'essais, de questionnaires, préparation de colloques) et les méthodes de mesure et de tabulation des résultats, de rechercher des corrélations, des inférences, des variations et des covariations. (15)

2 19 MODELE D'ORIENTATION DES ETUDIANTS. C'est le guide de l'étudiant dans son étude. Il peut être écrit, ou pensé sous forme de tutorat, d'audio-tutorat, etc. Il faut ici répondre à la question: Comment l'étudiant se retrouve-t-il dans les objectifs, les activités d'apprentissage, les examens, les directives?

1 20 COMPETENCE DANS LA METHODE: - On ne doit pas prendre pour acquis qu'un étudiant - même adulte - peut fonctionner dans un système d'enseignement individualisé. Ex.: Qui peut se servir d'un projecteur 16 mm de type classique? Il faut donc se demander: Quel-

les sont les habiletés nécessaires aux étudiants pour prendre ce cours: habiletés psychologiques (capacité d'étudier seul, autonomie personnelle) et habiletés techniques (connaître le fonctionnement des appareils audio-visuels). On ne devrait pas accepter dans un cours celui qui n'a pas ces compétences. D'où, recyclage prévu, initiation aux méthodes et au système lui-même.

15 21 MODELE D'ADMINISTRATION. - L'administration est: la fonction qui consiste à assurer la marche des services éducatifs conformément aux objectifs établis. Les services éducatifs sont:

- l'explication des objectifs spécifiques aux étudiants;
- la synchronisation des activités d'apprentissage;
- l'administration des tests et l'évaluation;
- l'orientation des étudiants;
- les locaux mis à la disposition des étudiants;
- les instruments de travail et l'équipement fournis aux étudiants;
- toute fonction de secrétariat;
- toute fonction d'environnement et de milieu de vie.

On peut aussi penser l'administration en parlant d'assurer à un cours:

- le personnel enseignant;
- les locaux;
- le matériel didactique;
- l'horaire;
- le nombre souhaitable d'étudiants.
- On y gagne la plupart du temps à penser l'administration par la méthode des scénarios, qui consiste à voir d'avance comment les choses vont se passer concrètement: v.g. suivre un étudiant dans un module, et noter systématiquement ce qu'il fait; puis, un deuxième, et voir si leurs activités se synchronisent ou entrent en conflit d'horaire, etc. La question à poser: "QUI fait QUOI, OU, et QUAND?" - Une bonne administration assurera le bon fonctionnement de toutes les activités en harmonie. On trouvera un bon exemple de scénario au dossier:Le Modèle Keller.

15 22 DESIGN DE REALISATION. C'est, en fait, un CPM. (CPM: Critical Path Method - cheminement critique) ou un PERT: Program Evaluation Research Technique.

- Le CPM identifie toutes les activités nécessaires pour atteindre l'objectif;
- Il les ordonne dans le temps en tenant compte d'une date d'échéance et d'une date de départ;
- Il place certaines activités en chaîne: B ne peut être réalisé avant qu'A ne soit terminé;
- Il place d'autres activités en parallèle: B peut se faire en même temps que A et indépendamment de A.

C'est un plan de construction du cours.

Une fois déterminé CE QU'IL FAUT FAIRE, on assigne des tâches: qui fait quoi, avec quels moyens, en combien de temps?

Les seuls calculs de temps précis se font en heures. Pour faciliter les calculs, on exprime les heures en jours.

5 23 DEMANDE DE SUBVENTION.

Des sommes sont accordées chaque année par l'Université afin de permettre aux départements de réaliser d'authentiques modèles d'enseignement sans grever les professeurs.

Un projet d'individualisation devrait se prévaloir systématiquement de ces subventions, qui seront accordées d'autant plus facilement que les opérations précédentes, exécutées avec sérieux, cautionneront le projet.

Ces sommes se réservent d'avance (cf. Liste des échéances).

5 24 COMPETENCES ETABLIES EN REALISATION / IMPLANTATION / REVISION.

Ces trois fonctions sont distinguées ici parce que l'expérience montre qu'on peut avoir des aptitudes innées pour rédiger un texte programmé en étant insupportable comme professeur. D'où, distinction entre implantation (enseigner) et réaliser (construire le cours en rédigeant un texte programmé, par exemple).

Même distinction entre ceux qui vont donner le cours (implantation) et ceux qui vont en faire la critique (révision).

L'essentiel est de comprendre que ce sont des fonctions différentes, qui peuvent être assurées par des personnes différentes.

Les compétences peuvent être naturelles et techniques.
v.g. On peut avoir des aptitudes naturelles d'animateur et en

ignorer toutes les techniques. Mieux vaut alors ne pas animer. Ou se recycler.

15 25 CHOIX DU PERSONNEL DE REALISATION.

15 26 ASSISTANTS ENGAGES.

L'approche systémique fait comprendre que, si les objectifs sont précis et qu'il y a une bonne organisation des tâches, les opérations de réalisation peuvent être données à contrat. Elles seront souvent mieux exécutées et respecteront les échéances, mieux qu'un professeur bien sérieux qui n'a pas les techniques nécessaires.

27 27 REDACTION DES OBJECTIFS SPECIFIQUES.

Cette étape sera réalisée en corrélation étroite avec 28.

L'OBJECTIF SPECIFIQUE.

Caractéristiques obligatoires:

a) Il est toujours exprimé en fonction de l'étudiant;

b) Il est univoque, c'est-à-dire précis et n'acceptant qu'une seule interprétation;

c) Il décrit un comportement ooservable que le sujet doit avoir.

Caractéristique facultative:

Il précise, s'il y a lieu, les conditions spéciales de manifestation de ce comportement. (16)

27 28 DECOUPAGE DES CONTENUS EN UNITES DE COMPREHENSION.

Une unité de compréhension est: la plus petite notion possible proposée à l'attention de l'étudiant ou la notion la plus simple proposée à l'étudiant et intelligible en soi.

La plus simple: au sens de "indivisible". C'est apprendre une chose à la fois.

Pratiquement, l'unité de compréhension doit pouvoir correspondre à un objectif spécifique.

5 29 CHOIX DES REFERENCES.

125 30 TEXTES REDIGES (au sens large de toute activité d'apprentissage).

20 31 DEVIS PEDAGOGIQUE AUDIO-VISUEL PRET. Il comprend:

- Identification des destinataires du document;
- Formulation des objectifs spécifiques;
- Insertion dans la démarche du cours;
- Contenu, en termes très généraux.

Exemple: Vidéo couleurs, 60 min., sonore. Destiné à des étudiants de niveau post-gradué, inscrits à un cours d'introduction aux grandes questions de l'heure en écologie.

Il s'agit d'un document-déclencheur destiné à amorcer une discussion sur les rapports entre l'homme et son environnement sonore et visuel.

Le document est réalisé dans un milieu de taudis et fait l'anatomie de l'agression visuelle et sonore subie par l'habitant d'un tel quartier. Titre provisoire: "L'attaque".

20 32 GRAPHISME: On a toujours avantage à travailler avec un graphiste professionnel. Par formation, il est préoccupé par l'aspect visuel total d'un texte, d'un diagramme, d'un livre. Les opinions qu'il émet, les exigences qu'il pose relèvent de phénomènes qui passent inaperçus, mais qui sont des données essentielles de la communication. Un texte excellent peut être mal reçu à cause d'une mauvaise mise en page.

24 33 REDACTION DES EXAMENS: C'est une rédaction détaillée et finale

des tests. L'idéal est d'engager des étudiants en docimologie.

30 34 REVISION ET CORRECTION. Ce sont deux opérations très importantes. Dans les productions de cours par l'industrie, elles requièrent jusqu'à 20% du temps total. Ces deux fonctions sont assurées avec un maximum de perfection par une équipe comprenant un spécialiste du contenu , un docimologue et un expert en technologie éducationnelle.

Tout le cours devrait être essayé auprès d'étudiants.

146 35 DACTYLOGRAPHIE.

15 36 IMPRIMERIE. POLYCOPIE.

10 37 OCCUPATION DES LOCAUX. / L'équipe au complet entre dans ses locaux et procède à la toute dernière mise en place avant le cours. C'est en quelque sorte un rodage de l'opération, une sorte de répétition générale. Il est important, ici, d'avoir tout le personnel, tous les documents et tout l'équipement.

5 38 ETUDES DE LOCAUX ET D'EQUIPEMENTS: faites et présentées aux services de l'équipement.

40 39 TRANSFORMATION DES LOCAUX. / Cette transformation est celle qui implique des changements physiques demandant de la main d'oeuvre.

2 40 COMMANDES FAITES. UNITES DE VISIONNEMENT.
Une unité de visionnement est une console avec projecteur à diapositives, projecteur 16., équipement audio, casque d'écoute, - donc caractérisée par la polyvalence. "L'équipement" du no. 42 n'est pas nécessairement polyvalent, ni permanent. Il peut être prêté à plus ou moins long terme.

2 41 LISTES D'EQUIPEMENT AUDIO-VISUEL PRETES. Dans le cas où les activités d'apprentissage comportent des documents audio-visuels. Le software (les documents) implique toujours un hardware (les appareils).

Cet item se distingue de 40 (unités de visionnement).

2 42 CENTRE AUDIO-VISUEL: EQUIPEMENT COMMANDE.

5 43 SYNOPSIS DE PRODUCTION PRETES.

Une synopsis est: un schéma de scénario.

v.g.: Diaporama / Couleurs / 60 min. / Avec bande sonore / Réalisé dans un milieu de taudis et destiné à faire l'anatomie de l'agression visuelle et sonore subie par l'habitant d'un tel quartier. Avec commentaire explicatif. Titre provisoire: "L'attaque".

2 44 DEMANDE DE CREDITS D'INTERVENTION. Ce sont des sommes annuellement allouées au centre audio-visuel selon les demandes des facultés. Les facultés ne touchent pas ces sommes, mais en réclament une tranche pour leurs projets. Il faut, pour toucher ces sommes, avoir des projets précis et présentés à temps.

45 SYNOPSIS ACCEPTEES PAR LE CENTRE AUDIO-VISUEL ET LE COMITE DES RESSOURCES AUDIO-VISUELLES.

80 46 ENREGISTREMENT AUDIO-VISUEL. PRODUCTION SPECIALE.

5 47 SYNCHRONISATION DES ACTIVITES AUTOUR DU CYCLE DIDACTIQUE.
C'est un test de cohérence entre objectifs, activités d'apprentissage et tests, en ayant en vue le déroulement des activités par mode de scénario: "Comment tout cela se passera-t-il?"

Une façon d'établir un scénario est de suivre un groupe d'étudiants dans ces activités. (Voir: Le Modèle Keller)

15 48 CENTRE DE CALCUL: Il y a possibilité de gérer les tests et de suivre de façon précise la marche du cours en se servant du programme OBJET mis au point par le CENTRE DE CALCUL. C'est un service gratuit, mais qu'on doit réserver d'avance. Des compilations donnent des renseignements pertinents sur le succès de chaque étudiant à chaque question de test, sur la moyenne de réussite à chaque test, etc... Une lecture approfondie des résultats fournie par OBJET donne une approche réaliste à toute cette entreprise d'enseignement.

10 49 LES VOLUMES SONT COMMANDES

Si vous suivez la filière:

1 Le professeur fait la demande à sa bibliothèque.

2 Vérification: le volume est-il à la bibliothèque? Est-il à la bibliothèque centrale?

3 L'autorisation d'acheter le volume est donnée par la bibliothèque.

4 La bibliothèque centrale refait la vérification du no. 2.

5 La demande passe à la librairie pour vérification.

6 La demande passe au service des achats pour vérification: le service des finances confirme que le budget du département du professeur couvre cet achat.

7 La demande est acheminée au fournisseur.
On a peu de contrôle sur le fournisseur. est-il fiable, régulier? A-t-il le volume? Achemine-t-il automatiquement la commande? Le fait-il venir? Vous informe-t-il qu'il ne l'a pas? etc.

8 Le fournisseur a le volume: vous recevez l'ordre de payer. Sinon, il n'y a pas de relance. Vous devez surveiller vous-même.

9 Vous avez payé et le volume est reçu à la librairie.

10 Le volume est acheminé à la bibliothèque centrale où il est catalogué.

11 Le volume est envoyé à la bibliothèque où il est classé.

12 Le professeur est avisé que le volume est disponible.
N.B. Le temps moyen d'acquisition d'un volume: imprévisible.

<u>Si vous achetez le volume directement</u>:

- les fournisseurs détestent cette procédure.
- le service des finances exige des raisons.
- dans 80% des cas, aucun problème; dans 15% des cas, problèmes solubles; dans 5% des cas, impasses.
- le temps moyen d'acquisition d'un volume: un mois et demi.

50 VOLUMES DE REFERENCES CODIFIES ET CLASSES.

51 ETABLIS: LES TESTS DE COMPETENCE DES ETUDIANTS (DANS LA METHODE).

52 TESTS DE COMPETENCE SUBIS: PAR LES ETUDIANTS.

53 TESTS DE COMPETENCE REUSSIS PAR LES ETUDIANTS.

54 CHOIX DU PERSONNEL D'IMPLANTATION.

55 LE COURS EST COMMENCE:PAR CEUX QUI ONT REUSSI LE TEST DE COMPETENCE.

56 OBSERVATION DE L'EXPERIENCE. / Par l'équipe de révision. Observation et non pas seulement questionnaire distribué aux étudiants. L'enseignement individualisé est en effet plus qu'un enseignement. C'est une situation, un système, et c'est comme tel qu'il doit être observé et évalué.

57 ANALYSE DES DONNEES.

58 RAPPORT DU SECRETAIRE.

59 REVISION ET CORRECTION.

## NOTES

(1) Monique Potin, Pédagogiques, 1977, no. 2
(2) Marc Gagnon, L'Efficacité.
(3)
(4) A. Morin et R. Viau, Pédagogiques, 1977, no. 2
(5) Philosophie de l'éducation.
(6) Lexique des sciences de l'éducation.
(7) Philosohpie de l'éducation.
(8) Lexique des sciences de l'éducation.
(9) No. 10 de ce Dossier: La méthode des propositions.
(10) Constantin Fotinas, La méthode sauvage.
(11) Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne.
(12) Réal Larose.
(13) Philosophie de l'éducation.
(14) Vocabulaire de pédagogie moderne.
(15) Vocabulaire de pédagogie moderne.
(16) France Fontaine, Les objectifs pédagogiques.

# LE MODULE:
# L'UNITE SEQUENTIELLE
# EN ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE.

En pratique, l'enseignement individualisé est toujours lié à la notion de module.

Etymologiquement, module vient de modulus, diminutif de modus, c'est-à-dire: une petite mesure.

Il est plus large que l'unité de compréhension, définie comme notion la plus simple intelligible en soi, et correspondant à l'objectif spécifique. Un module regroupe parfois plus d'un objectif spécifique.

Le module est appelé mini-cours, micro-cours, unité, bloc. D'une façon générale, ces termes recouvrent la traditionnelle leçon.

La durée d'un module est variable. Mais elle tient normalement entre une et six heures de travail. Ainsi, un cours de trois crédits contient, en moyenne, 45 modules de trois heures de travail.

Il n'y a pas de formule figée dans la conception du module. Une fois assurée sa structure essentielle: PRE-TEST/OBJECTIFS/ACTIVITES/POST-TEST, tout peut varier, surtout en situation d'enseignement individualisé. Une activité d'apprentissage est aussi bien une excursion que la lecture d'un manuel. L'approche modulaire ne fera qu'obliger à penser l'une et l'autre avec une rigueur égale.

L'exemple donné ici est extrait du fascicule LA MEMOIRE, publié au Service Pédagogique par Marc Gagnon. Le chapitre définition de la mémoire est adapté avec la permission de l'auteur.

# MODULE I
# LA DEFINITION DE LA MEMOIRE

## 1. PRE-TEST

Le pré-test qui suit est destiné à démontrer votre connaissance du contenu de ce module. Répondez aux questions et vérifiez vos réponses à la page bleue: p.7.

Si vos réponses correspondent exactement à celles que vous y trouvez, nous vous conseillons de passer au module suivant. Vous reviendrez à ce module à l'occasion, pour vérifier un détail ou revoir une définition.

Si une seule question du pré-test ne reçoit pas sa réponse exacte, vous avez besoin de faire l'activité suggérée ici. Passez donc aux OBJECTIFS.

PRE-TEST

1 Se rappeler et résurgence du vécu sont deux manifestations de la mémoire. En quoi exactement se distinguent-elles?

2 De quelle façon le concept de rapprendre est-il relié à la mémoire?

3 De quelle façon retenons-nous avant deux ans?

4 Quel est le phénomène relié à la mémoire qui se manifeste à quatre ans?

5 Qu'est-ce qu'une conception de la mémoire axée sur le produit?

6 Qu'est-ce que le résidu des expériences?

## 2. OBJECTIFS

Parmi les conditions essentielles d'un bon enseignement/apprentissage, il faut énumérer: la motivation, le renforcement, le transfert positif, l'efficacité, la mémoire. C'est sur cette dernière que porte ce module, à la fin duquel vous pourrez:

1 différencier les conceptions de la mémoire axée sur le processus de celles qui sont axées sur le produit;

2 énumérer quatre manifestations de la mémoire et en donner des exemples corrects;

3 donner quatre définitions de la mémoire selon Wallon, De Cecco, Foulquié, Hilgard.

## 3. ACTIVITE D'APPRENTISSAGE

Les définitions de la mémoire sont nombreuses et variées. La mémoire est un concept de la psychologie ancienne dite "des facultés" qui considérait l'esprit comme étant constitué de zones de potentialité distinctes susceptibles de développement par l'exercice, chaque zone étant relativement indépendante l'une de l'autre.

On peut difficilement éviter de voir dans ce point de vue une certaine analogie avec la musculature. Comme on pouvait, par l'exercice, développer un muscle, ainsi en était-il, croyait-on, de l'esprit. Si vous avez fait le traditionnel "cours classique", vous vous souvenez sans doute que ce point de vue prévalait dans l'organisation générale du curriculum.

Si ce concept de la mémoire est maintenant abandonné, le mot demeure cependant avec nous et recouvre des conceptions quelque peu distinctes d'un même phénomène. On peut ranger les définitions les plus courantes en deux catégories: d'abord celles qui décrivent la mémoire comme un <u>processus</u> puis les autres qui la décrivent comme le <u>produit</u> d'un processus.

DEFINITION A

La notion de mémoire désigne une fonction intellectuelle qui se développe en même temps que la structuration mentale, en suivant les différents stades analysés par Piaget, c'est-à-dire trois types d'action mentale. En effet, la mémoire

1 enregistre la série de termes associés par répétition et qui constituent un automatisme, une habitude (avant deux ans);

2 elle suscite des représentations - il s'agit du souvenir (vers trois ans);

3 elle associe le passé et le rêve au présent qui est considéré comme secondaire (vers quatre ans).

(H. Wallon)

DEFINITION B

La mémoire ou retentivité est la quantité de connaissances demeurant après l'écoulement d'une certaine période de temps.

(De Cecco)

DEFINITION C

La mémoire est la faculté de se souvenir de quelque chose ou de se rappeler quelque chose.

(Paul Foulquié)

DEFINITION D

Lorsque nous démontrons, par nos réponses actuelles, quelques signes de réponses antérieurement apprises, nous manifestons de la mémoire.

(Hilgard)

Tout apprentissage implique la retentivité, partant la mémoire. Autrement s'il n'y avait jamais un certain résidu de nos expériences antérieures, nous n'aurions rien appris. L'apprentissage total égale les connaissances retenues ajoutées à celles oubliées.

| APPRENTISSAGE: | CONNAISSANCES RETENUES | plus | CONNAISSANCES OUBLIEES |
|---|---|---|---|

Le souvenir et l'oubli sont intimement reliés à l'apprentissage. lorsque nous pensons ou raisonnons, nous faisons largement appel à des faits ou à des expériences vécues. Les mécanismes favorisant la retentivité ou l'oubli ne sauraient être perçus comme allant de soi. Il importe de les connaître lorsque l'on a pour tâche de favoriser l'apprentissage.

La mémoire se manifeste de plusieurs façons. Les mots pour identifier chacune des modalités par lesquelles nous nous souvenons de quelque chose peuvent prêter à confusion d'abord par la double acception d'un même mot ou l'étrangeté d'un néologisme. De plus les processus sous-tendant chacune de ces modalités n'étant pas distinctes l'une de l'autre, cela peut ajouter encore à un certain chevauchement conceptuel.

Voici quatre exemples illustrant diverses modalités par lesquelles la mémoire se manifeste:

A Vous rencontrez quelqu'un et dites: "Je suis sûr de vous avoir déjà vu, mais je ne puis me rappeler votre nom, où et quand nous nous sommes déjà vus".

B Vous avez été témoin d'un accident d'automobile grave. Vous êtes convoqué devant le coroner qui vous demande de reconstituer le cadre de l'événement.

C Quelqu'un mentionne le nom du fabuliste LaFontaine et immédiatement vous récitez "La Cigale et la Fourmi" que vous avez apprise dans votre tendre enfance.

D Vous décidez, après 20 ans d'abandon du patinage, de chausser à nouveau les patins. Prendrez-vous autant de temps pour maîtriser ce sport que lors de la tentative initiale au cours de votre enfance?

Indiquez à quelle modalité parmi celles décrites ci-dessous appartient chacun des quatre exemples précédents.

( ) Résurgence du vécu. Il s'agit de reconstituer une expérience passée à partir d'indices partiels. Par exemple votre première leçon à l'Université. Le temps, le lieu ou les personnes vous permettent graduellement de mettre en place tous les éléments constitutifs.

( ) Se rappeler. C'est le type automatique utilisé par le stérile savoir par coeur. Vous pouvez vous rappeler d'une formule mathématique sans avoir à reconstituer le cadre où vous l'avez apprise. Vous montez à bicyclette ou vous vous engagez dans un escalier sans aucun appel au passé. C'est la modalité la plus facile à mesurer. (Vous verrez d'ailleurs, si vous vous engagez dans le module évaluation, que c'est la voie de la facilité où plusieurs professeurs s'engagent dans l'élaboration de leurs examens).

( ) Reconnaître. C'est cette impression de familiarité, de déjà vu ou entendu: "J'ai déjà entendu cet air". "Voila une odeur qui me rappelle quelque chose".

( ) Rapprendre. C'est une modalité qui permet de reconnaître qu'il y a généralement un résidu quelconque d'un apprentissage préalable. Une chanson ou un poème que vous avez complètement oubliés seront réappris beaucoup plus rapidement qu'initialement.

## 4. POST-TEST

Le Post-Test vous dit si vous possédez le contenu du module. Répondez aux questions et vérifiez vos réponses à la page 8.

Corrigez vous-même les questions 1, 2 et 3, qui appellent des réponses exactes.

Si vos réponses à 1,2 et 3 sont correctes, voyez votre instructeur au sujet de 4 et 5. Il vous dira si vous pouvez passer au module 2.

Si vos réponses à 1, 2 et 3 sont incorrectes, reprenez le module à ACTIVITE D'APPRENTISSAGE. Etudiez de nouveau les notions, puis voyez votre instructeur pour obtenir un deuxième post-test.

1 Des quatre définitions précédentes, laquelle ou lesquelles décrit (vent) le <u>processus</u> de la mémoire?

( ) Définition A ( ) Définition B

( ) Définition C ( ) Définition D

2 Quelle définition est la plus ouverte à une utilisation immédiate dans l'élaboration d'une stratégie pédagogique?

( ) Définition axée sur le <u>produit</u>

( ) Définition axée sur le <u>processus</u>

3 Donnez la définition de la retentivité de De Cecco.

4 Enumérez quatre modalités par lesquelles se manifeste la mémoire

A_____

B_____

C_____

D_____

5 En quoi se distinguent ces quatre modalités?
Donnez un exemple de chacune de ces modalités.

## 5. REPONSES AU PRE-TEST

1 Résurgence du vécu implique la reconstitution à partir du vécu alors que "se rappeler" se rapporte à un fait ou à un élément précis: une date, un nom, sans référence à une situation.

2 Rapprendre est plus facile qu'apprendre à cause des résidus d'apprentissages antérieurs, qui sont des phénomènes de mémorisation.

3 En associant des éléments par répétition.

4 L'association du passé et du rêve au présent.

5 Une définition axée sur le processus décrit l'acte même de la mémoire qui retient: axée sur le produit, la définition porte sur ce qui est retenu, une fois l'acte posé.

6 Le résidu est ce qui reste définitivement de nos expériences antérieures.

## 6. REPONSES AU POST-TEST

1 A/C

2 Axée sur le produit.

3 A Résurgence du vécu.
B Se rappeler.
C Reconnaître.
D Rapprendre.

4 La retentivité est la quantité de connaissances demeurant après l'écoulement d'une certaine période de temps.

5 Se rappeler consiste à retrouver un élément isolé d'un contexte. Ex.: se souvenir d'un numéro de téléphone sans trop savoir comment.

La résurgence retrouve des éléments par le contexte. Ex.: retrouver tous les détails d'un accident à partir du paysage.

Reconnaître implique la conscience d'un phénomène de mémorisation dans un contexte. Ex.: ce phénomène s'exprime presque toujours par: "J'ai déjà..."

Rapprendre reconnaît et fait appel aux résidus, par résurgence ou rappel. Ex.: un pianiste remet en place en une semaine une pièce qui a demandé, la première fois, des mois de travail.

# ESSAI D'APPLICATION DU REFERENTIEL FINALITE / BUTS / OBJECTIFS / MOYENS A L'ENSEIGNEMENT DES ARTS

Présenté au sous-comité de l'enseignement des arts, ce "mémo" du 17 avril 1972, écrit par Jacques H. Derome est un bon exemple d'une situation pédagogique pensée à partir d'une philosophie. On y voit clairement une volonté de cohérence entre une philosophie de l'art, une théorie de l'enseignement et une situation d'enseignement: c'est une application de l'Approche Systémique.

## INTENTION

Mon intention est de tenter une approche pédagogique au problème énoncé ci-dessous à partir d'éléments déjà éclaircis tant dans le rapport Rioux et l'Avis du C.S.E., que dans les discussions de notre Sous-Comité et le mémo de M. G. Daoust.

La délimitation de ce problème n'est pas un jugement de valeur sur les aspects laissés de côté. Elle est purement méthodologique en ce qu'elle permet de tester sur un problème plus restreint une approche pédagogique - une parmi d'autres.

## DELIMITATION DU PROBLEME

Je laisse de côté:

1. l'étudiant de niveau maternel, élémentaire, secondaire et collégial;
2. L'Education Professionnelle à l'Université de ceux qui vont tant vers l'exercice d'un art que vers l'enseignement d'un art;
3. le rôle de l'Université comme mécène, instigateur-animateur du développement de l'art sur une échelle provinciale ou régionale.

Je retiens le problème:

1. au niveau universitaire (U. de M.);
2. de l'éducation artistique de l'étudiant et de la facilitation à l'étudiant de l'usage des techniques de communication (au sens du Rapport Rioux),
3. pour les années '70.

APPROCHE EMPLOYEE

L'approche que je tenterai d'appliquer est celle que B. Bloom a commencé à élaborer vers 1957 et qui a été reprise et développée depuis par Mager, Kibbler et autres. Elle consiste à définir pour chaque situation d'enseignement les progrès d'apprentissage qu'on espère voir réalisés par l'étudiant. Ces progrès escomptés peuvent être définis opérationnellement et deviennent un guide autant pour l'enseignement du professeur que pour le travail de l'étudiant. Bloom a cerné trois grands domaines de progrès:

- le domaine cognitif;
- le domaine affectif;
- le domaine sensori-moteur.

Malgré l'aspect assez nouveau qu'introduisent les domaines affectif et sensori-moteur, ces trois catégories devraient probablement être complétées si l'on voulait tenir compte du développement des attitudes et comportements particuliers à l'action (tel que confiance en soi, processus de décision, commandement, exécution).

Quoiqu'il en soit, à ce point-ci de la discussion, la méthode opérationnelle que Bloom apporte dans le domaine de l'éducation par ses définitions d'objectif d'apprentissage est utile pour les raisons suivantes:

1. elle permet à l'étudiant de concentrer son attention sur le progrès à faire;

2. elle invite le professeur à fournir un enseignement directement orienté vers ce progrès;

3. elle fait de l'évaluation une situation qui n'est plus un guet-apens mais une occasion pour l'étudiant de s'auto-évaluer;

4. elle force le professeur à dépasser les clichés pédagogiques traditionnels et à inventorier systématiquement les valeurs véritables pour l'étudiant de ce qu'il a à présenter, et de structurer en conséquence le type de situation d'échange pédagogique.

Je tenterai donc, dans les paragraphes qui suivent:

1. d'émonder la notion d'art de ses clichés pédagogiques traditionnels;

2. de définir des buts d'apprentissage;

3. de retracer un certain nombre d'objectifs opérationnels;

4. de suggérer quelques situations d'échanges pédagogiques.

EMONDAGE DE LA NOTION D'ART TRADITIONNELLE

Je veux ici clarifier ma position sur l'art, puisque c'est de là que je partirai pour définir des objectifs opérationnels. La subjectivité dont je ferai preuve en énonçant ainsi ma compréhension du phénomène art, ne constitue pas une erreur à mon sens. Au contraire en explicitant mes postulats de départ, elle facilitera, chez les autres, une meilleure compréhension (pas nécessairement acceptation) de mes conclusions, et me permet moi-même d'accepter réciproquement que les autres aient leur vue subjective sur le sujet.

POSTULAT I

Je reconnais qu'existe le fait que l'Art est généralement compris avec un A majuscule, et qu'alors:

. il se réfère à un ensemble d'oeuvres reconnues, à un ensemble d'activités de réalisation et à un ensemble d'activités d'écoute ou de contemplation des oeuvres;

. il favorise de façon presqu'exclusive certaines formes d'expression telles que la danse, la musique et les arts plastiques;

. il est une sorte d'Art pur, apanage de gens exceptionnels dont le mode de vie est intimement lié à leur activité Artistique et est différent du commun des mortels.

POSTULAT II

J'estime que cette conception de l'Art est étriquée, superficielle et stérile.

POSTULAT III

Je préfère considérer le phénomène artistique comme un ensemble de situations de communication où le langage non-verbal prend une importance majeure et auquel, à l'instar du langage verbal, tous y ont accès. Mais certains arrivent à y exceller davantage.

POSTULAT IV

Dans cette optique de communication non privilégiée, le langage "artistique" doit:

. servir à émettre autant qu'à recevoir;

. se greffer à des activités quotidiennes et être vécu plutôt que théorique;

. favoriser un retour de l'homme à sa composante corporelle dont la littérature et le langage verbal ont eu tendance à l'éloigner.

POSTULAT V

Dans cette optique encore, la pratique du langage artistique, avant d'être un ensemble de règles à observer, est une occasion:

. de formuler et de déchiffrer des messages concernant des phénomènes que le langage verbal ne peut épuiser;

. d'identifier des phénomènes en soi, dans une collectivité ou dans la nature auxquels le langage verbal, de par son abstraction, ne pouvait nous introduire.

POSTULAT VI

La pratique du langage artistique n'a pas à se faire à travers tous les systèmes de signes possibles. Par contre, il y aurait avantage que le choix des systèmes de signes se fasse en considération des applications à la vie quotidienne, de la simplicité des moyens, de l'intérêt de l'individu, et de leur caractère contemporain.

POSTULAT VII

La pratique du langage artistique a ceci de pédagogiquement intéressant, qu'elle invite l'individu à se mettre en oeuvre sur plusieurs plans fondamentaux: la prise de conscience de son état intérieur, le désir de le formuler, la formulation elle-même de son message et l'écoute de la réponse qui lui viendra de l'extérieur.

POSTULAT VIII

Dans ce sens, la pratique du langage artistique est une occasion pour l'individu d'exercer et de développer sa créativité, soit dans l'identification des messages à transmettre et dans leur formulation où il peut inventer des symboles appropriés et les structurer de façon personnelle; soit par l'attention aux autres pour y découvrir de l'étrange à travers le familier ou du familier à travers l'étrange.

POSTULAT IX

Il me semble essentiel que l'apprentissage et le développement de la pratique du langage "artistique" soit le résultat d'une recherche personnelle.

POSTULAT X

Tout en admettant que le 1er outil d'expression que l'homme possède est son corps, et qu'il se doit de "parler" et de "lire" le langage "corporel", il ne faudrait pas omettre l'emploi des outils plus ou moins sophistiqués qui existent comme extension de ce corps aussi bien pour l'émission que la réception des messages. Dans ce sens, l'éducation "artistique" ne peut être séparée de l'utilisation des techniques de communication.

POSTULAT XI

Il est peut-être difficile de redonner un contenu frais au mot esthétique. C'est dommage car à l'origine, ce mot faisait appel à ce qui caractérise le message "artistique", c'est-à-dire la perception selon ses diverses modalités visuelle, auditive, tactile, kinesthésique. Repris principalement par les théoriciens de l'art, le mot esthétique en est arrivé à un niveau d'abstraction très éloigné de la réalité perceptuo-motrice. Et l'expression "esthétique expérimentale" mise de l'avant en Belgique résonne comme une hérésie.

Mais je crois que le mouvement est solidement engagé, et l'on devra reconnaître avant longtemps qu'un langage complet ne peut exister sans une insertion profonde dans la matière et que, outre les signes verbaux, il y a toute la gamme des signes non-verbaux, plus ou moins équivoques peut-être, mais dont la similitude même entre ce que l'on a à dire et la matière pour le dire apporte un complément indispensable à la communication.

CONSTRUCTION D'UNE SITUATION PEDAGOGIQUE: FINALITE

Pour tenter d'esquisser une illustration de devis d'apprentissage, je ferai au préalable les suppositions suivantes:

. que la finalité (au sens PPBS) à U de M de matière d'art est la suivante:

  . que tout étudiant U de M ait accès au phénomène art en tant que:

    - "éducation artistique"

    - "utilisation des techniques de communication"

    - "information Professionnelle"

  . que je n'ai pas à développer ici le troisième aspect de "formation Professionnelle".

CONSTRUCTION D'UNE SITUATION PEDAGOGIQUE: LES BUTS

Etant donné cette finalité, je définirai un ensemble de buts. Il faut bien se rappeler que les buts que je retiendrai sont peut-être plus conformes à mes postulats qu'aux désirs de la Commission ou du C.S.E.. Les raisons en sont que le présent exercice a pour fin d'illustrer une méthode et non de décider des données de départ, et que je considère que mes postulats se prêtent davantage à la "diversificativité" que doit présenter une éducation générale et ainsi facilitent cet exercice.

Un inventaire des buts d'une éducation artistique pourrait s'énoncer comme suit (énumérés sans ordre ni chronologique ni d'importance):

BUT 1 — L'étudiant démystifie les tabous qui entourent le concept traditionnel de l'Art, et découvre que le langage artistique lui est accessible.

BUT 2 — L'étudiant développe sa propre compréhension de l'Art à mesure qu'il développe son utilisation du langage artistique.

BUT 3 — L'étudiant développe sa sensibilité à ses émotions et à ses perceptions.

BUT 4 — L'étudiant développe une attitude de vouloir formuler et de formuler spontanément dans un mode non verbal ses messages.

BUT 5 — L'étudiant développe une attitude d'attention et d'accueil des messages non-verbaux.

BUT 6 — L'étudiant développe son intérêt pour l'identification des signes non-verbaux de la vie quotidienne.

BUT 7 — L'étudiant intègre à ses activités académiques le langage artistique.

BUT 8 — L'étudiant réalise que le langage artistique recouvre un spectre abondant de messages qui vont du fonctionnel (sémantique) au "gratuit" (esthétique).

BUT 9 — L'étudiant utilise tout son corps pour l'émission et la réception de messages non-verbaux.

BUT 10 — L'étudiant utilise des outils simples pour l'émission et la réception de messages non-verbaux.

BUT 11 — L'étudiant utilise des techniques plus ou moins complexes pour la réception et l'émission de messages non-verbaux.

BUT 12 — L'étudiant développe différents modes de perception: visuelle, tactile, kinesthésique, auditive.

BUT 13 — L'étudiant comprend que les messages non-verbaux qu'il reçoit ainsi que les siens qu'il émet, comme dans toute situation de communication, constituent des points-de-vue sur divers problèmes et doivent être "écoutés" et compris avant d'être jugés.

Ces buts, tels qu'énoncés, n'indiquent que des directions d'apprentissage et ne déterminent aucun niveau de performance dans quelqu'une que ce soit. C'est le rôle des objectifs de définir ces niveaux.

CONSTRUCTION D'UNE SITUATION PEDAGOGIQUE: LES OBJECTIFS

L'objectif opérationnel s'énonce ainsi:
Au terme de la situation pédagogique no. x, l'étudiant sait telle chose
ou sait faire telle activité
ou a telle attitude
qu'il ne savait pas
ou ne savait pas faire
ou n'avait pas
au début.

L'ensemble des objectifs opérationnels qui définissent une sitaution pédagogique constituent donc des points de repère de performance de l'apprentissage qui aident l'étudiant (et le prof.) à évaluer dans quelle mesure il se rapproche des buts vers lesquels il a décidé de se diriger.

Donc, il y aurait lieu de détailler opérationnellement les buts et le tout peut se présenter dans un tableau où déjà les situations pédagogiques (S1, S2, Sn) à construire sont mises en regard:

Une fois ces objectifs rédigés, et une fois groupés par situations pédagogiques, on peut poursuivre le développement de ces situations par rapport aux moyens dans un tableau qui se présenterait ainsi:

| MOYENS | | S1 | S2 | ... | Sn |
|---|---|---|---|---|---|
| Ressources humaines | - professeur | x | | | |
| | - instructeur | | | x | |
| | - technicien | | x | | |
| | - invités sur place | | x | | |
| | - rencontre | | | | x |
| Ressources monétaires | | | | | |
| Equipement & locaux | | | | | |
| Documentation | | | | | |
| Exposé vs T.P. | | | | | |
| Horaire | | | | | |

Le syllabus d'une situation pédagogique S comprendra:
- la liste des objectifs
- l'emploi du temps
- les ressources humaines
- les thèmes prévus à l'étude

Supposant que la SITUATION S1 soit conçue pour développer la formulation dans un mode graphique d'informations de type statistique l'on pourrait avoir des OBJECTIFS O du type suivant:

Au terme de S1, l'étudiant:

O1 sait identifier les types de variables d'un phénomène démographique et leur assigner les variables perceptuelles qui les représenteront,

au point de faire le schéma de présentation de 10 phénomènes (de complexité 4c) en une heure au plus.

O2 connaît les six types de variables perceptuelles de représentation graphique,
au point de pouvoir les identifier sur des cas concrets tirés de la presse ou des revues spécialisées, et au besoin de faire la critique de ces cas.

O3 a développé son intérêt pour ce mode de communication,

au point de s'équiper d'outils et de fourniture appropriés et de s'être constitué une authologie comprenant au moins 50 exemples.

Il ressort clairement que les objectifs définissent la performance mais aussi la situation d'évaluation du progrès de l'étudiant. Ce qui n'empêche pas que certains objectifs puissent être formulés par les étudiants avec le professeur au début, auquel cas le syllabus mentionnerait un objectif du type suivant:
Au terme du cours, l'étudiant sait formuler un objectif d'apprentissage dans ce domaine x.

## CONCLUSION

Cet essai avait pour but non de bâtir un curriculum complet, mais d'illustrer une façon de mettre au premier rang de nos préoccupations la tâche d'apprentissage de l'étudiant en matière d'art. J'espère que, malgré ses imprécisions, ses lacunes, ses préjugés, ce texte sera de quelque utilité au Sous-Comité.

# EXAMEN DE FIN DE COURS

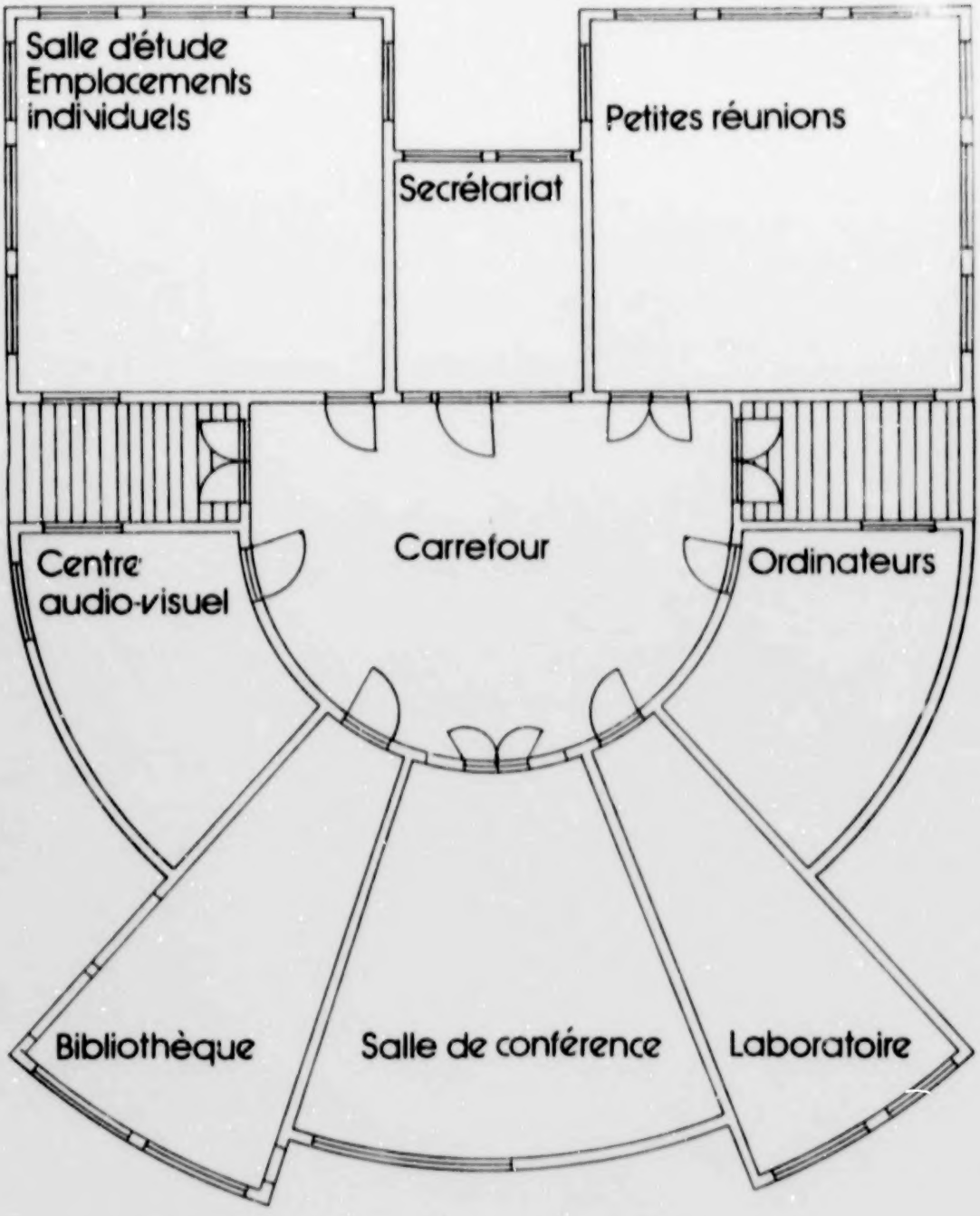
| | MODELE KELLER | MODELE POSTLETHWAIT | MODELE GLASER |
|---|---|---|---|
| Philosophie | Sert à organiser les connaissances. N'est pas une menace pour l'étudiant qui a travaillé. Donne sécurité dans l'évaluation de l'étudiant. | | Inexistant |
| Contenu | Couvre la matière de tout le cours. Une partie des questions: prises directement des Unités du cours. Une partie des questions: extrapolation. | Matière du cours entier. Une partie des questions vient des unités. L'autre partie: spécifique à l'examen final. | |
| Expression des résultats | Succès / Echec / Incomplet. | A B C D E: Expression du total de l'année. | |
| Valeur relative | 25% du total de l'année. | Examen: 200 / Total de l'année: 648. | |

# L'EXAMEN DE FIN D'UNITE

| | LE MODELE KELLER | LE MODELE POSTLE |
|---|---|---|
| Philosophie | L'excellence avant tout. Maîtriser ce qu'on apprend.<br>But: Vérifier si les objectifs sont atteints. | L'examen: Un mal néces<br>Le système d'évaluation<br>et les étudiants le pré<br>On possède un sujet si<br>N'est accepté que le sa<br>penser.<br>L'examen oral en préser<br>motivation apportée pa |
| Situation dans le curriculum | A chaque fin d'unité. | Après chaque unité. |
| Contenu | En rapport direct et explicite avec le contenu de l'unité et les objectifs proposés. | En rapport direct avec |
| Instrument | Examen écrit. Durée: 20 minutes. | Examen mixte: Oral et |
| Mode d'administration | Test standard objectif avec les items:<br>- vrai ou faux<br>- choix multiple<br>- phrases à compléter<br>- assemblages<br>Test-essai: une question de développement. | Questionnaire oral: Ch<br>dé<br>1'<br>Questionnaire écrit: 20<br>14<br>6 |
| Exigences minima | 9/10 | Non spécifiées. |
| Expression des résultats. | Succès ou Echec. | Questionnaire oral: D'a<br>l'examinateur:<br>"Much impressed": 9<br>"Not very much impresse<br>"Disapointed": 5<br>*Possibilité d'augmente<br>pertinentes lors de la<br><br>Questionnaire écrit: U<br>Questionnaire intégré (<br>A: 90% B: 80% C: 70% |
| Interprétation des résultats | Succès: maîtrise des connaissances de l'unité. Droit de passer à l'unité suivante.<br>Echec: reprise de l'unité. | Non spécifiée. |

| THWAIT | LE MODELE GLASER |
|---|---|
| ssaire.<br>n par notes: les professeurs<br>fèrent.<br>on peut l'enseigner.<br>voir structuré par l'acte de<br><br>nce du groupe: à cause de la<br>le groupe. | Un test est avant tout un instrument de diagnostic. Il faut dépasser l'évaluation de l'étudiant par rapport aux autres (courbes normales), et voir exactement à quel point de son développement particulier et général il en est.<br>Un test doit donner: des aptitudes, des réussites, un style de recherche, des résultats concrets d'efforts sur tel point particulier. |
| | Après chaque unité. |
| le contenu des unités. | Relation explicite et directe au contenu de l'unité. L'examen doit être une partie de contenu. L'étudiant doit pouvoir appliquer ses connaissances à des domaines nouveaux. |
| écrit. Durée totale: 45 minutes. | Jamais déterminé à priori. Toujours en rapport avec le contenu de l'unité, par la forme d'activité. Pas nécessairement un questionnaire. Peut être une activité à accomplir. |
| oix d'une question au hasard<br>veloppée par l'étudiant devant<br>examinateur et 8 étudiants.<br>) questions:<br>: en relation explicite avec<br>l'unité.<br>: demandent une extrapolation. | Dépend de l'instrument. v.g. un questionnaire peut être sur I.B.M. et envoyé à l'ordinateur pour correction. |
| | Maîtrise des éléments de l'unité. Ou: 85%. |
| près l'impression faite sur<br><br>d": 7<br><br>r ce résultat par des interventions<br>présentation des autres travaux.<br><br>ne note sur 10.<br>oral et écrit):<br>D: 60% E: 60% et moins. | "Passage à l'Unité suivante" ou "Retour à l'unité". |
| | Le résultat du Test est un diagnostic de performance. Où en est l'étudiant dans la maîtrise des objectifs? Le résultat doit s'interpréter en fonction d'un réseau complexe de variables: type d'intelligence, cheminement spécifique de l'étudiant, aptitudes. |

# LOCAUX


Salle d'étude
Emplacements
individuels
Secrétariat
Petites réunions
Carrefour
Centre
audio-visuel
Ordinateurs
Bibliothèque
Salle de conférence
Laboratoire

14/68

# LE PERSONNEL

## LE MODELE KELLER

| | |
|---|---|
| INSTRUCTOR (ph.d ) | - Responsabilité du cours: Objectifs, documents, méthodes d'apprentissage, tests, évaluation finale du progrès des étudiants.<br>- Rédaction détaillée des unités de travail pour chaque journée d'étude.<br>- Responsabilité de la marche du programme (v.g. corrections et modifications du plan) d'après les résultats de l'étudiant et le rapport de l'assistant.<br>- Examen du livre de bord de chaque étudiant et rencontre de chaque étudiant à la fin du cours.<br>- Responsabilité des conférences, discussions, démunstrations.<br>- Arbitrage des conflits, régie interne, réunions du personnel. |
| GRADUATE CLASSROOM ASSISTANT | - Préparation et vérification de l'équipement.<br>- Distribution des tâches assignées aux étudiants.<br>- Cueillette des rapports produits par les étudiants.<br>- Inscription au journal de bord de l'étudiant de chaque étape importante de sa démarche, retards ou impairs, absences, heures de travail.<br>- Compilation des commentaires, suggestions écrites, plaintes, critiques.<br>- Préparation des démonstrations.<br>- Evaluation des moniteurs<br>- Remplace le Directeur<br>- Direction de la réunion des moniteurs. |
| STUDY HALL PROCTOR (undergraduate student) | D'une façon générale, assurer la compréhension du manuel par l'étudiant. Clarification de certains passages. Aide dans les opérations difficiles; explications. |
| TESTING PROCTOR (école primaire) | Cette tâche n'est pas considérée comme éducative. Administration des tests. Inscription des résultats. |
| GRADING PROCTOR (undergraduate)<br>- Avoir suivi avec succès un cours avancé dans la même matière.<br>- Maturité et solidité de jugement; intelligence des problèmes spécifiques des étudiants. | - Il a l'autorité pour déclarer un test réussi.<br>- D'une façon générale, diminue l'écart de communication entre le professeur et l'étudiant.<br>- Il assure une présence personnelle à l'étudiant.<br>- Il est responsable du dialogue qui vérifie la compréhension, solidifie la connaissance par les objections.<br>- Il apporte éclaircissements, exemples. |
| LABORATORY ASSISTANT | Contrôle, surveillance et direction du travail en laboratoire. |

## LE MODELE POSTLETHWAI

| | |
|---|---|
| SENIOR INSTRUCTOR | - Responsabilité centra organisation; contenu nisation des tests.<br>- Préparation des bande<br>- Préparation des docu rales.<br>- Présence dans les loc semaine. |
| FULL-TIME INSTRUCTOR | - Préparation des docum et non énumérés dans en chef.<br>- Rédaction des tests; l'étude individuelle; aux étudiants.<br>- Présence aux étudiant testing. Huit heures |
| TEACHING ASSISTANTS (m.s. ou ph.d.) | - Tâche totale. 20 heur<br>- Préparation des docum périodes d'étude indi<br>- Explications aux étud<br>- Evaluation des étudia Testing.<br>- Evaluation des travau<br>- Inscription des résul<br>- Entretien des laborat |
| SECRETAIRE | nscription et compil diants, absences, etc<br>- Emploi à mi-temps. |

## T

le du cours: planification générale et
, activités d'apprentissage, synchro-

s sonores.

ents nécessaires aux réunions géné-

aux des étudiants: six heures par

ents et appareils nécessaires au cours
les responsabilités de l'instructeur

collection des documents nécessaires à
préparation des assignations de tâches

: Six heures aux sessions intégrées de
aux périodes d'étude individuelle.

s par semaine (préparation: 10 heures).
ents et appareils nécessaires pour les
viduelle.
iants sur le contenu des bandes sonores.
nts lors des Sessions Intégrées de

de recherche.
tats de l'examen terminal.
oires.

tion des résultats, évaluation des étu-

## LE MODELE GLASER

| | |
|---|---|
| COORDINATING TEACHER (maîtrise de l'art d'enseigner et de la relation personnelle) | - Coordination: Documents, installations, personnel et programmes.<br>- Evaluation du progrès académique des étudiants.<br>- Création de formules d'enseignement-en-collaboration.<br>- Développement de nouveaux modèles d'enseignement.<br>- Sessions d'explication et d'orientation pour les professeurs intéressés aux nouveaux modèles d'enseignement.<br>- Rencontres avec les professeurs: régie interne, problèmes.<br>- "Prescription" à l'étudiant d'un curriculum personnel d'apprentissage. |
| TEACHER | - Progrès académique et social des étudiants.<br>- Tutorat auprès des étudiants.<br>- Enseignement individuel.<br>- Enseignement à un groupe.<br>- Direction d'activités. |
| BUILDING EDUCATIONAL LEADER | - Synchronisation du travail d'équipe.<br>- Synchronisation dans l'utilisation des différents centres d'apprentissage.<br>- Synchronisation des différents programmes en relation avec les possibilités des centres d'apprentissage.<br>- Synchronisation des différents services offerts par le personnel spécialisé: psychologues, réalisateurs AV, etc.<br>- Responsabilité de la communication, de la flexibilité et de l'esprit d'équipe. |
| TEACHER AIDE | - Filières, photocopie, imprimerie, circulation de l'information et des dossiers.<br>- Tenue des registres.<br>- Fonction d'opérateur d'appareils audio-visuels. |
| LABORATORY AIDES | Travail de préparation des laboratoires: matériel d'expérience, entretien, conseils sur l'utilisation. |
| CURRICULUM MATERIALS AIDES | - Distribution des documents et appareils.<br>- Conseils sur l'utilisation du matériel. |
| LIBRARY AIDES | Circulation des documents: entrée et sortie des volumes. |
| SPECIAL SERVICES STAFF | - Rencontres avec les étudiants: problèmes psychologiques, d'apprentissage.<br>- Tous les services très spécialisés. |

## BIBLIOGRAPHIE


BOCHMANN, Gregor V., Expérience d'Enseignement Individualisé, Bulletin du Service Pédagogique, 1976, no. 2.

COUDRAY, Léandre, Lexique des Sciences de l'Education, Paris, Les Editions E S F, 1973.

DE ROSNAY, Joël, Le Macroscope, Vers une Vision Globale, Paris, Editions du Seuil, 19

ENGLISH, Fenwichk & KAUFMAN, Roger A., Needs Assessment: A Focus for Curriculum Development Association for Supervision and Curriculum Development, 1975, Washington, 65 pages.

FEDERAL ELECTRIC CORPORATION, La Méthode Pert, adapté de l'anglais par Charles Voraz, 6e édition, Paris, Entreprise Moderne d'Edition, 1964.

FONTAINE, France, Les Objectifs d'Apprentissage, Service Pédagogique, U. de M., 1976.

FOTINAS, Constantin, Vers une pédagogie sauvage, Pédagogiques, 1976, no. 2.

Gagnon, Marc, L'Efficacité, (Les Protéines Pédagogiques),Service Pédagogique, U. de M., 1977.

GENIER, Gilles, Expérience en Enseignement Individualisé,Vidéo enregistré à Orford, 1976, 90 minutes.

GOU, Michel, LABONVILLE, Réjean, Apprentissage Individualisé: une réalisation dans l'Etude d'une matière du cours de génie, Section de MECANIQUE RATIONNELLE, février 1973.

HOLDEN, Eric, Task Analysis, (First Draft), Compagnie Bell Canada

HOLDEN, Eric, Selection of Course Design Standard, Compagnie Bell Canada.

HOTYAT, F., DELEPINE-MESSE, D., Dictionnaire encyclopédique de Pédagogie Moderne, Paris, Fernand Nathan, 1973.

KAUFMANN, A., DESBAZEILLE, G., La Méthode du Chemin Critique, Application aux Programmes de Production et d'Etudes de la Méthode P.E.R.T. et de ses Variantes, deuxième édition, Paris,DUNOD, 1969.

LAENG, Mauro, Vocabulaire de Pédagogie Moderne, Paris, Le Centurion, 1974.

LEIF, J., Philosophie de l'Education, Tome IV, Paris, Librairie Delagrave, 1974.

LAROSE, Réal, Recherche Evaluative sur l'Elaboration de Projets Educatifs, thèse non publiée, novembre 1975.

MORIN, André, VIAU, Rolland, Le Profil d'Apprentissage de l'Etudiant universitaire, Pédagogiques, 1977, no.2.

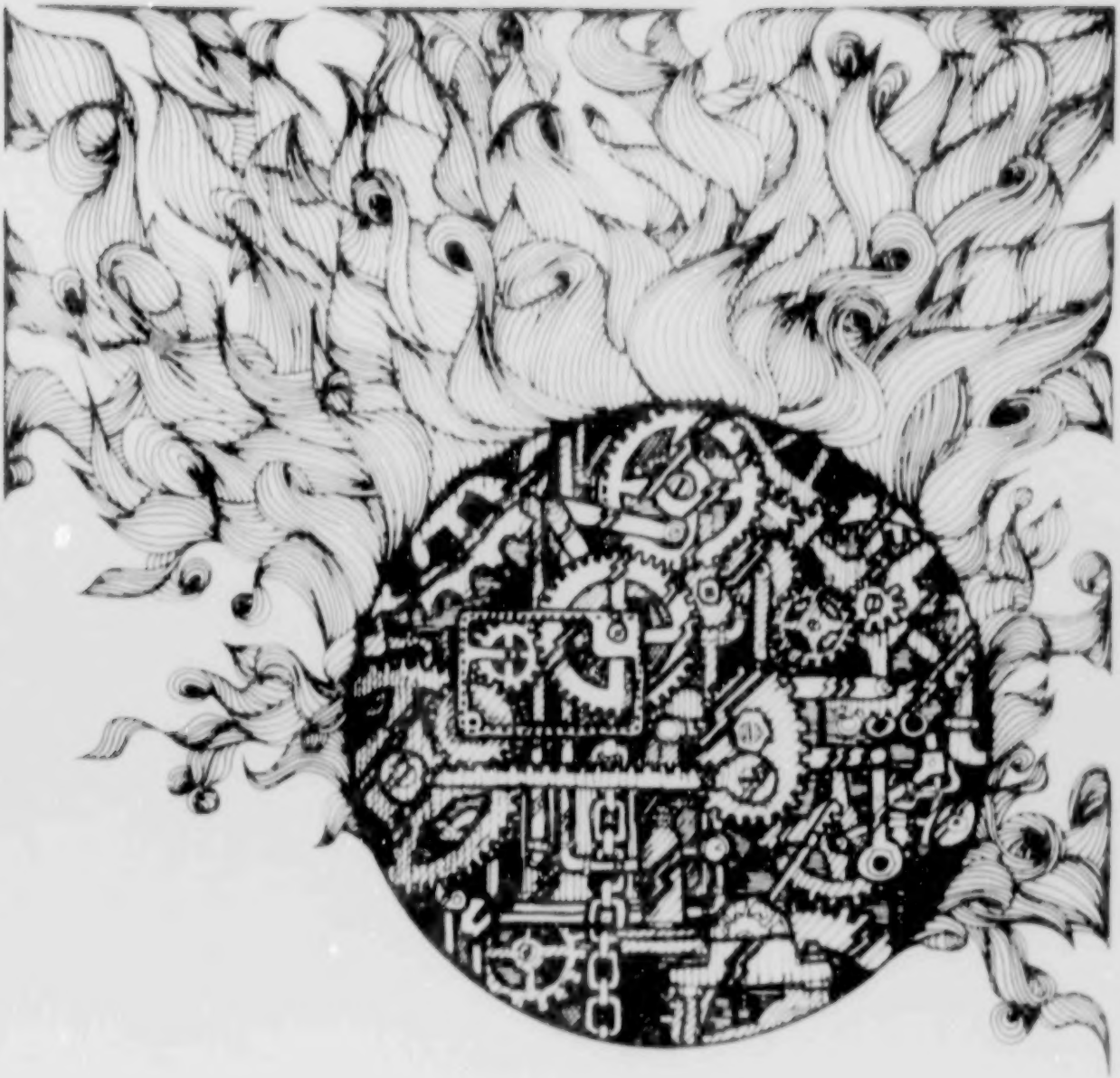
NISBET, Stanley, La Méthode des Propositions, no. 10 de ce dossier.

POTIN, Monique, Comment réussir de bonnes bibliographies sans se fatiguer, Pédagogiques, 1977, no. 2.

RACINE, Serge, Un Modèle de Mesure Formative reliée à un Domaine, thèse non publiée.

WEISGERBER, Robert A., Developmental Efforts in Individualized Learning, Itasca, Illinois, F.E. Peacock Publishers, Inc. 1973.

WITKIN, Belle Ruth, An analysis of Needs Assessment Techniques for Educational Planning at State, Intermediate, and District Levels, Alameda County Superintendent of Schools, Hayward, California, mai 1975, 182 pages (ED 108370).

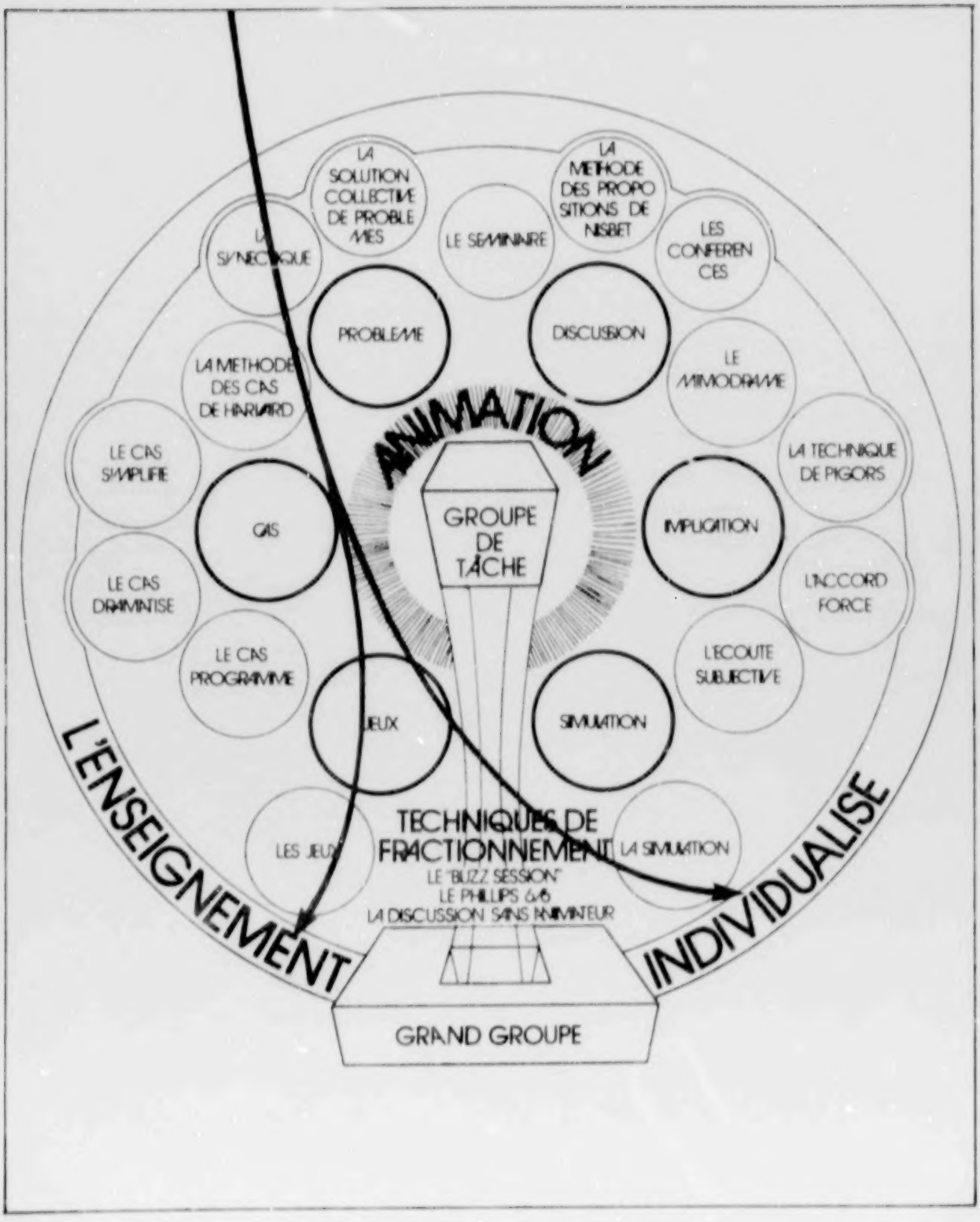


15

# L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE GLASER

ROBERT A. WEISBERGER
ET RESEARCH FOR BETTER SCHOOLS

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Caractéristiques de l'enseignement par prescription individuelle. | 1 |
| Enseignement par objectifs de comportement | 1 |
| Le matériel didactique | 2 |
| Evaluation continue | 2 |
| Tâche du professeur | 3 |
| Instruments de classement | 3 |
| Instruments de pré-test | 4 |
| Instruments de post-test | 4 |
| Research for Better Schools | 5 |
| L'engagement administratif | 5 |
| L'engagement du professeur | 5 |
| Participation à la recherche | 6 |
| Recyclage du personnel | 6 |
| Techniques de revision | 7 |
| Bibliographie | 8 |

# L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE GLASER

"L'Enseignement par Prescription Individuelle" est un système d'instruction fondé sur un ensemble d'objectifs de comportement en corrélation avec des instruments de diagnostic, du matériel pédagogique conforme aux grogrammes et des techniques d'enseignement. Les objectifs de la méthode sont les suivants:

- Permettre à chaque étudiant de travailler à son propre rythme en passant d'une séquence ou d'une tranche d'apprentissage à une autre.
- Développer chez l'étudiant un degré de maîtrise observable.
- Développer l'initiative personnelle et l'autonomie de l'étudiant dans son apprentissage.
- Promouvoir le développement des processus de la pensée pour la résolution des problèmes.
- Encourager l'auto-évaluation et la motivation pour apprendre.

Il y a six éléments qui distinguent le système IPI de l'enseignement conventionnel:

1 La précision dans les moindres détails des objectifs pédagogiques.
2 L'organisation des méthodes et du matériel pédagogique pour atteindre ces objectifs.
3 La détermination soignée de la compétence actuelle de chaque étudiant dans une matière donnée.
4 Une évaluation journalière individuelle qui favorise l'orientation de chaque étudiant.
5 L'aménagement d'un contrôle fréquent de la performance de l'étudiant de façon à informer et l'étudiant et le professeur du progrès accompli par rapport à un objectif.
6 L'évaluation continuelle et le renforcement du curriculum et des procédés d'enseignement.

ENSEIGNEMENT PAR OBJECTIFS DE COMPORTEMENT

L'enseignement par Prescription Individuelle a comme fondement essentiel une liste d'énoncés d'objectifs pédagogiques soigneusement ordonnés et détaillés. Cette liste doit servir à la planification de la plupart des aspects du programme et comporte les caractéristiques suivantes:

- Chaque objectif énonce exactement ce que l'étudiant doit être capable d'accomplir pour manifester sa maîtrise et son habileté face à un contenu donné. De façon particulière, il décrit ce que l'étudiant moyen peut maîtriser dans un temps relativement bref, tel une période de cours. Les objectifs comportent des verbes actifs tels que: résoudre, énoncer, expliquer, dresser une liste, décrire, etc., plutôt que des termes généraux comme comprendre, apprécier, connaître et saisir.
- Les objectifs sont groupés autour de tranches significatives qui partagent le contenu de la matière. Par exemple, en arithmétique, les objectifs typiques seront la numération, la valeur de la place du nombre, l'addition, la soustraction, etc. De tels regroupements favorisent une progression logique de la matière d'enseignement et facilitent le diagnostic. Ils n'empêchent pas, cependant, la possibilité d'avoir aussi des objectifs qui chevauchent sur les différents domaines de la matière.
- Dans la mesure du possible, à l'intérieur de chaque tranche, les objectifs sont ordonnés de façon que chaque énoncé soit formulé en tenant compte de l'objectif qui le précède et devienne un prérequis à l'objectif qui le suit. Le but de cette hiérarchie est de permettre aux objectifs de constituer une "échelle" d'habiletés.

Les objectifs de chaque tranche sont regroupés en séquences plus courtes, qui déterminent des unités d'apprentissage. La progression des séquences, en même temps qu'elles représentent des temps d'arrêt, marquent les étapes d'acquisition de l'étudiant. Ainsi, l'étudiant qui termine une séquence dans une tranche donnée peut entreprendre la séquence suivante dans la même tranche ou passer à une séquence d'une autre tranche. Par exemple, après avoir terminé le niveau B de l'addition, l'étudiant peut passer soit au niveau C de l'addition ou au niveau B de la soustraction.

LE MATERIEL DIDACTIQUE

Le matériel didactique est si étroitement relié aux objectifs du cours que l'étudiant peut travailler d'une façon tout à fait autonome sans l'intervention directe du professeur.

EVALUATION CONTINUE

L'un des aspects fondamentaux de la méthode Enseignement par Prescription Individuelle consiste en un matériel abondant qui prévoit et le diagnostic et l'acquisition des connaissances ou des habile-

tés et l'évaluation continue (monitoring) du rendement de l'étudiant.

PRESCRIPTIONS Chaque tâche de l'étudiant est guidée par des prescriptions écrites, destinées à répondre à ses besoins et à ses intérêts individuels.

TACHE DU PROFESSEUR Comme la plupart des méthodes d'enseignement en salle de classe, le travail du professeur est essentiel. Les principaux changements dans la tâche du professeur sont:

- Il fait très peu d'enseignement magistral.
- Il consacre beaucoup de temps à l'éva ation du dossier individuel de l'étudiant et à la préparation des prescriptions individuelles d'apprentissage de l'étudiant.
- Il utilise le maximum de temps pour aider individuellement les étudiants.
- Il participe fréquemment et régulièrement à des réunions du corps professoral pour discuter de cas individuels d'étudiants, pour évaluer et adapter le matériel pédagogique et pour planifier la tâche de chaque étudiant de façon à l'intégrer au système.

Le succès du curriculum reposera, en dernière analyse, sur la qualité des expériences vécues par l'étudiant. C'est un enseignement centré sur l'étudiant.

## INSTRUMENTS DE DIAGNOSTIC

LES INSTRUMENTS DE CLASSEMENT Ils servent à évaluer la maîtrise des séquences de travail sur un continuum d'apprentissage De plus, ils permettent une évaluation diagnostique aux différentes étapes de chaque unité d'apprentissage. Il répond aux caractéristiques suivantes:

- Il mesure la maîtrise de chaque unité de travail.
- Il mesure le niveau de maîtrise à chaque étape d'une séquence de travail.
- Il fournit un profil approximatif de chaque étudiant sur le continuum d'apprentissage.
- Il permet de repérer les forces ou les faiblesses d'un étudiant.
- Il identifie, le cas échéant, une séquence ou une tranche que l'étudiant devra reprendre ou approfondir avant de faire l'ob-

jet d'un diagnostic plus précis.

LES INSTRUMENTS DE PRE-TEST

Etant donné que chaque tranche et chaque séquence comptent plusieurs objectifs spécifiques, il est nécessaire d'avoir un instrument pour détecter si un objectif d'une séquence donnée est déjà atteint ou non par un étudiant. Le rôle du pré-test consiste essentiellement à mesurer, en ce sens, les objectifs spécifiques d'une tranche ou d'une séquence particulière d'apprentissage. Voici les principales fonctions du pré-test:

- Il est nécessaire d'avoir un prétest pour chaque tranche et pour chaque séquence du programme.
- Le profil de chaque étudiant détermine le prétest particulier auquel il sera soumis.
- Le prétest mesure chaque objectif spécifique d'une tranche ou d'une séquence.
- Le prétest est administré avant toute forme d'enseignement pour une séquence donnée.
- L'information recueillie sur les forces et les faiblesses de l'étudiant, en relation avec chaque objectif, permet de déterminer les tâches d'apprentissage de l'étudiant.
- Le résultat du prétest peut être considéré comme le comportement d'entrée de l'étudiant pour chaque objectif d'une tranche ou d'une séquence du programme.

LES INSTRUMENTS DE POST-TEST

Le post-test est le pendant du prétest. Il s'administre à la fin de chaque séquence de travail pour en déterminer la maîtrise par l'étudiant. De plus, le résultat du post-test permet de dresser, pour chaque étudiant, un profil cummulatif des progrès accomplis dans un ensemble de séquences ou de tranches.

TEST RELIE AU CURRICULUM

Le test relié au curriculum est un test court mesurant le progrès de l'étudiant face à un objectif particulier pour une séquence ou une tranche de travail donnée. Il comprend deux parties: la première mesure son progrès par rapport à un objectif particulier, la seconde sert de court prétest sur l'habileté de l'étudiant à réussir l'objectif suivant d'une tranche ou d'une séquence du programme.

## RESEARCH FOR BETTER SCHOOLS

"Research for Better Schools" assume la responsabilité de l'implantation, de l'administration des tests et de l'expansion de la méthode. L'étude des problèmes rencontrés au cours de sessions d'apprentissage fait partie de cette responsabilité. On doit aussi inclure l'inventaire des stratégies nécessaires à l'expansion la plus large possible de cette forme d'enseignement. Cette activité a une très grande importance, puisque l'implantation de ce genre d'enseignement dans plusieurs programmes scolaires ne comporte pas la même tâche que celle qu'exige l'application de la méthode à l'école Oakleaf.

Research for Better Schools a mis sur pied six écoles modèles dans différents milieux socio-énomomiques, pour permettre aux éducateurs d'observer l'application concrète de la méthode.

RBS a élaboré une stratégie générale pour amener les écoles à adopter la méthode I.P.I. Les paragraphes qui suivent en décrivent les principaux critères.

L'ENGAGEMENT ADMINISTRATIF

L'administrateur local s'engage à étudier personnellement le système. Les objectifs principaux de cette étude sont une connaissance à la source des éléments essentiels de la méthode et des incidences financières qui en découlent. Une fois l'étude complétée, l'administrateur doit être en mesure de dire s'il peut accorder son appui à la méthode à la fois sur les plans idéologiques, administratif et financier.

L'ENGAGEMENT DU PROFESSEUR

Dans n'importe quelle école, les professeurs ont le même droit que l'administrateur de chercher un nouveau système d'enseignement qui sera utilisé dans leur école. En conséquence, le corps professoral ou quelqu'un qui le représente, doit avoir l'occasion de visiter une école-modèle où l'on applique la méthode. Les professeurs ont donc l'occasion de causer de la méthode avec ceux qui la mettent en pratique. C'est, ensuite, en collaboration avec les professeurs que l'on décidera d'adopter ou non la méthode dans une école.

LA PARTICIPATION A LA RECHERCHE

Pour assurer le succès de la méthode, il est essentiel que professeurs et administrateurs sachent clairement quels sont les points qui font l'objet de recherches, quelles données ont été recueillies et quels renseignements ils doivent fournir aux responsables.

LE RECYCLAGE DES ADMINISTRATEURS ET DES PROFESSEURS

Les adminsitrateurs et les professeurs de toute école particulière doivent être conscients du nouveau rôle que l'application de la méthode exige d'eux. Accepter ce nouveau rôle, c'est reconnaître la nécessité d'un recyclage et d'un perfectionnement.

La seconde phase de la stratégie pour le contrôle de l'expansion de la méthode suppose le recyclage des administrateurs. Afin d'aider le principal à implanter avec succès ce changement, on a conçu des programmes particuliers de perfectionnement en administration. Ces programmes veulent combler les lacunes rattachées au rôle traditionnel du directeur d'école et visent les objectifs suivants:

Apprendre l'opérationalisation et les procédés du système.
Elaborer des stratégies pour formes les professeurs à l'utilisation du système.
Manipuler le matériel propre à la méthode.
Apprendre les tâches administratives découlant de l'implantation de cet enseignement.
Développer certaines compétences à la communication, utiles dans le système.
Elaborer un plan particulier d'implantation pour l'opérationalisation de cet enseignement dans chaque école individuelle.

Le RBS a consacré beaucoup de temps au recyclage des professeurs. Les efforts du programme de recyclage du professeur ont porté sur l'élaboration d'un programme général d'entraînement du professeur, à partir duquel une école est en mesure de préparer son propre programme. Le professeur y apprend à concevoir un modèle d'enseignement conforme à l'esprit de la méthode et planifie l'application qu'il en fera dans sa classe. Le modèle qu'utilise actuellement le RBS comprend cinq modules distincts. Chaque module a ses objectifs de comportement, ses prétests et ses posttests, des ressources d'enseignement individuel, de l'équipement

ainsi que des sessions d'apprentissage. Un module propose six sortes d'activités: la formation de concepts en rapport avec la méthode; l'analyse et l'application du concept; des travaux pratiques sur les habiletés requises pour l'application du système et sur le matériel pédagogique; un jeu de rôles où le professeur aide l'étudiant dans une séquence "mathématiques";une discussion qui permet aux participants de clarifier, s'il y a lieu, certains aspects de la méthode et d'exprimer leurs réactions personnelles devant la méthode; enfin, la dernière activité consiste dans le développement d'habiletés de planification pour des sessions portant, par exemple, sur des études de cas.

Les ensembles préparés pour la formation des professeurs s'inspirent d'un certain nombre de principes généraux, dont celui de l'individualisation du programme d'entraînement pour les professeurs, démarche qui découle de la philosophie même qui sous-tend la méthode. Ces ensembles ont été conçus de façon à permettre à l'administrateur de guider, avec une certaine assistance, ses professeurs dans l'application du programme.

TECHNIQUES DE REVISION

Un quatrième aspect de la stratégie d'implantation fut la mise au point du système de cueillette des données sur les progrès de jeunes auxquels on applique la méthode et l'évaluation à partir des renseignements que fournit chaque école. Durant toute l'année scolaire, on collecte les informations afin de déterminer, pour chaque école, le rendement scolaire des étudiants et le degré d'implantation de la méthode. Un groupe de moniteurs du RBS est chargé de suivre chaque école et de résoudre, s'il y a lieu, leurs problèmes. (...)

En ce qui a trait à l'Enseignement par Prescription Individuelle, cinq sortes de données sont recueillies pour répondre à la question -"Comment fonctionne cette innovation dans les écoles pilotes?": Elles portent sur les éléments suivants:

- Le matériel pédagogique;
- Les étudiants;
- Le personnel enseignant;
- Les sessions de formation;
- Le concept de l'"Enseignement par Prescription Individuelle" comme système éducatif.

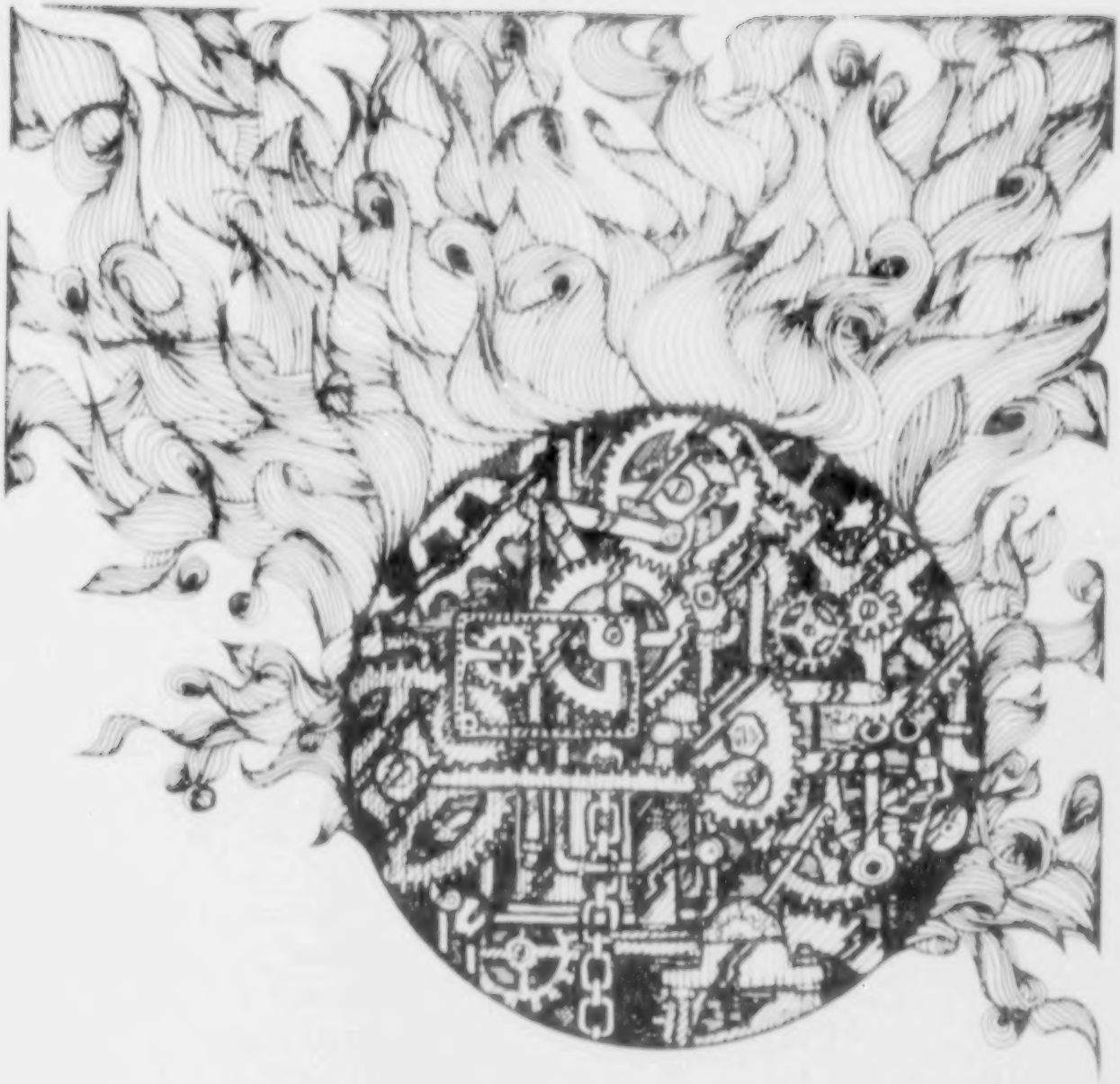
De quelle façon les ressources documentaires aident-elles les étudiants à apprendre? Comment s'adaptent-elles aux besoins variés de chaque étudiant? Comment l'étudiant répond-il individuellement à cette approche nouvelle? Comment le rôle du professeur change-t-il? Qu'advient-il de la politique d'engagement du personnel de l'école? Quelles sont les retombées du "système" sur le communauté environnante? Quelles sont les différences de coûts? Toutes ces questions sont soigneusement notées et les résultats sont comparés à ceux d'autres écoles qui n'utilisent pas la méthode.

De cette façon, "Research for Better Schools" peut apporter une information essentielle à l'amélioration du système et à l'évaluation de l'efficacité de ce changement dans le système scolaire réel. Est-ce que l'étudiant apprend réellement mieux? Plus rapidement? Y-a-t-il des effets secondaires indésirables? Faut-il recycler les professeurs? Peut-on réduire le coût de cette forme d'enseignement? Le travail de laboratoire commence là seulement. Quand on a répondu à ces questions de façon satisfaisante, le laboratoire change de rôle: de l'évaluation sur le terrain, il passe à la diffusion et fonde des centres de démonstration dans bon nombre d'écoles pilotes. On organise dans d'autres écoles de milieux différents des sessions d'informations sur la méthode.*

## NOTE

* Ce texte est extrait de
WEISGERBER, Robert A., Developmental Efforts in Individualized Learning, Itasca, Illinois, F.E. Peacock Publishers, Inc., 1973. Reproduit avec la permission de l'auteur.

Traduction: André Morin

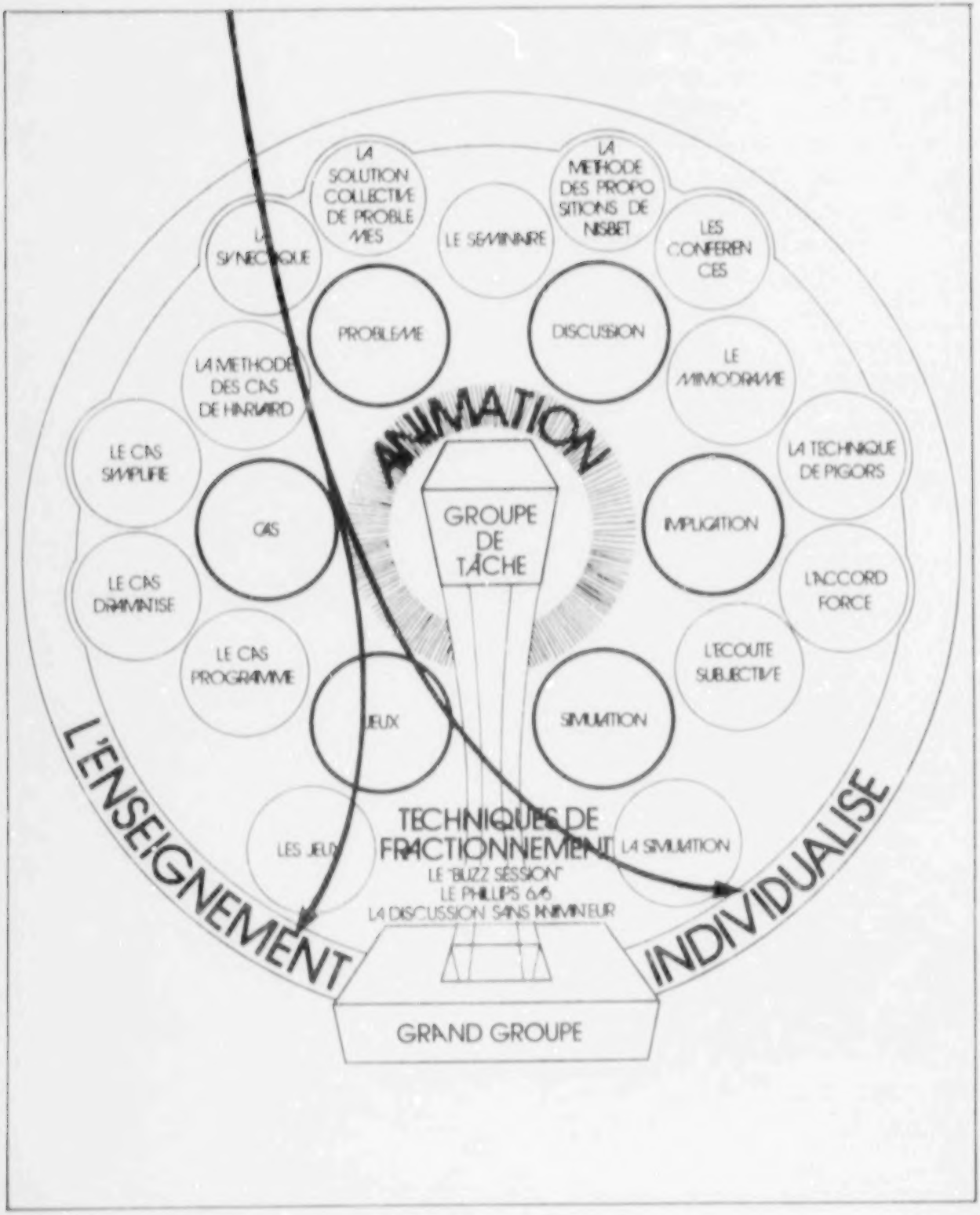


16

# L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE KELLER

FRED S.KELLER
GILMOUR J. SHERMAN

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| Scénario de l'individualisation | 2 |
| Laboratoire | 3 |
| Responsabilité du professeur | 3 |
| L'examen final | 5 |
| Tests | 5 |
| PSI et enseignement programmé | 6 |
| Le cours magistral | 7 |
| Evaluation | 7 |
| Retards | 8 |
| Les moniteurs ou assistants | 9 |
| Le manuel | 11 |
| Les tests | 11 |
| Le feedback | 11 |
| Bibliographie | 12 |

# L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE KELLER

ARIZONA STATE UNIVERSITY 1965

Au printemps 1965, à l'Université d'Arizona State, on utilisait deux variantes du plan Brasilia dans l'enseignement de deux cours d'introduction aux principes du comportement. Dans l'un d'eux, dix assistants, appelés PROCTORS, remplaçaient Senhor Daniel dans sa tâche de classement et d'évaluation des tests de fin de bloc pour une classe de quatre-vingt dix étudiants. Dans l'autre, qui comptait moins d'étudiants, ces fonctions étaient assurées par le professeur avec l'aide d'un assistant (étudiant diplômé).

Les deux cours ont été jugés assez réussis pour justifier l'exploration plus avant de notre méthode et, durant les semestres suivants, chacun a suivi un cheminement plus ou moins indépendant avec chaque professeur. Même si le rapport qui suit traite du plan auquel est arrivé Keller, il représente l'expérience commune de deux professeurs. Le système qui a résulté de nos efforts est

essentiellement celui que nous défendrons aujourd'hui. Ce système, nous l'appelons: "personalized", "proctorial" ou "programmed system of instruction", en abrégé, P.S.I.

SCENARIO Imaginez un instant que vous redevenez étudiant de première année à l'université. Vous venez d'arriver, avec environ cent autres étudiants, à la première rencontre d'un cours d'introduction à la psychologie avec laboratoire. C'est un cours d'un semestre; il comprend des rencontres de soixante-quinze minutes les mardis et jeudis matins. (Bientôt, on ajoutera, à la demande des étudiants, deux autres périodes le mercredi après-midi et le samedi matin). Puisque c'est la première rencontre,vous êtes probablement arrivé en retard et vous avez raté le début du discours d'ouverture,mais un assistant vous accueille gentiment et vous remet un document qui décrira l'orientation du cours à peu près dans les termes des paragraphes qui suivent.

RYTHME Ceci est un cours où vous pourrez travailler, du début à la fin,à votre propre rythme.Vous ne serez pas retenu par d'autres étudiants, ni forcé d'avancer avant que vous ne soyez prêt. Au mieux, vous pouvez satisfaire à toutes les exigences du cours en moins d'un semestre; au pire, vous pouvez ne pas avoir complété le travail pendant cette période. La vitesse à laquelle vous irez dépend de vous

UNITES Le travail de ce cours sera divisé en trente unités de contenu, qui correspondront à une vingtaine de travaux à la maison et à une dizaine d'exercices de laboratoire. Ces unités se succéderont dans l'ordre numérique et vous devrez prouver votre maîtrise de leur contenu en réussissant un test ou en réalisant une expérience, avant d'aborder l'unité suivante.

ETUDE Une grande partie de vos lectures peut être faite dans la salle de cours lorsqu'il n'y a pas de démonstration ni d'autres activités. Cette salle servira parfois à l'étude. Les conférences et démonstrations ne suivront pas la règle habituelle, en ce sens qu'elles ne seront données que lorsque vous serez en mesure de les apprécier; elles ne feront l'objet d'aucun examen; vous ne serez pas obligés d'y assister, si tel est votre désir. Ainsi, quand un pourcentage donné de la classe aura at-

teint un certain niveau, une conférence ou une démonstration sera disponible, à un moment précis, sans cependant être obligatoire.

PERSONNEL ENSEIGNANT

Le personnel enseignant de votre cours comprendra des moniteurs,(1) des assistants et un professeur. Un échec, quel que soit le nombre d'essais, ne sera pas diciable. Pour vous assurer le succès final, il vaut mieux avoir subi trop de tests que pas assez.

LABORATOIRE

En laboratoire, vous travaillerez sous la surveillance directe d'un assistant, dont les nombreuses tâches ne peuvent être décrites ici... Il y aura aussi un assistant de classe, un diplômé, dont votre moniteur dépendra pour certains documents (les devoirs, les sujets à étudier, les lectures spéciales, etc.) et tiendra à jour tous les rapports de rendement des membres du cours. Il consultera le professeur chaque jour, aidera les PROCTORS à l'occasion et agira de manière à assurer le bon fonctionnement des mécanismes du cours.

PROFESSEUR

Les principales responsabilités du professeur seront:

a) La selection de tout le matériel d'étude;
b) L'organisation et la présentation de ce matériel;
c) La composition des tests et des examens;
d) L'évaluation finale du rendement de chaque étudiant.

Il aura pour tâche d'organiser des conférences, des démonstrations et des discussions pour tous les étudiants qui y auront droit. Il servira de porte-parole pour les requetes et les plaintes; il réglera tout conflit entre les étudiants, les moniteurs et les assistants...

EXAMEN FINAL

Tous les étudiants de ce cours subissent un examen final qui porte sur tout le travail du semestre. Sauf exception, tous les étudiants subissent l'examen en même temps (à la fin du semestre). L'examen contient des questions auxquelles vous aurez déjà répondu au cours des tests. Vingt-cinq pour cent de votre note de cours sont basés sur cet examen; le reste provient du nombre de lectures par unité et du travail de laboratoire accompli avec succès durant le semestre.

Avec cette description et quelques renseignements sur le fonctionnement du cours, sur le personnel,sur le matériel didactique, vous avez en main votre première unité de travail et vous écoutez les bons conseils de votre professeur. Il souligne, une fois encore, les règles du jeu pour ceux qui ne les auraient pas lues ou ne les auraient pas crues; il exprime sa confiance en votre maturité et en votre volonté de travailler pour ce que vous désirez obtenir; il vous promet d'être loyal, il vous fait part de ses attentes; il termine en vous suggérant d'abandonner le cours sur le champ, si cette perspective ne vous sourit pas.

En même temps que votre unité de travail,vous recevez un ensemble de problèmes à étudier et des conseils sur la façon de les utiliser. Ces sujets peuvent varier quant au nombre et à la portée, selon le type de lectures qu'ils couvrent, mais ils sont conçus pour contenir tous les points que votre professeur estime essentiels.

AUTONOMIE Vous êtes maintenant seul face au cours, quoique vous puissiez ne pas le réaliser. Vous êtes en quelque sorte à la merci de votre liberté, par les nombreux tests à l'horizon, par les propos tenus sur "l'exceilence" et la "perfection", par l'absence de cours pour clarifier vos lectures et par l'étrangeté de la situation. Par contre, vous y voyez de bons côtés: la libre assistance aux cours,le respect de votre rythme personnel, l'obtention de votre premier "A". Vous décidez donc de poursuivre, au moins jusqu'à la date limite d'abandon des cours.

La description du cours vous dit exactement quoi faire à partir de ce jour. D'abord vous devez étudier votre devoir jusqu'à ce que vous l'ayez maîtrisé (jusqu'à ce que vous soyez certains de venir à bout des questions à étudier). Vous pouvez faire ce travail à la maison, au salon des étudiants ou dans la classe (ce qu'a recommandé le professeur). D'autres étudiants travaillent dans la classe et le moniteur ou l'assistant seront toujours prêts à les aider. De plus, dans la salle d'étude, l'on affichera des avis et l'on annoncera du nouveau matériel pour le cours. Peut-être déciderez-vous d'étudier à la maison.

TEST Quand vous êtes prêt pour le test, vous en faites part au moniteur de la salle d'étude ou à l'assistant, qui n'a pas l'air surpris de vous voir et qui ne vous demande pas d'où vous venez. Il vous envoie immédiatement à la salle où se passent des tests ou vous demande d'attendre qu'une place soit libre. A ce moment-là, vous recevrez du moniteur de la salle d'examens l'un des quatre ou cinq formulaires concernant l'unité à laquelle vous avez travaillé. Le moniteur vous donnera aussi votre cahier de tests.

Au bout de dix ou quinze minutes, quand vous avez répondu aux questions, vous remettez votre formulaire de test au moniteur de la salle d'examens. Il l'enregistre et vous envoie, avec votre cahier de tests, à la pièce voisine pour recevoir une note. Là, vous trouvez le préposé à l'évaluation dont vous relevez pour la durée du cours et à qui vous devrez toujours faire rapport, sauf si on lui substitue quelqu'un.

Le prochain pas est important. Le correcteur corrige votre test en votre présence. D'abord, il jette un coup d'oeil rapide en marquant de sa plume toute mauvaise réponse. S'il en trouve trop, la correction s'arrête là et il vous conseille de retourner à l'étude avant de revenir pour le test; ce test, comme vous le dit le correcteur, ne sera pas compté. On vous dira aussi de ne pas revenir avant au moins 30 minutes. Et cela, non seulement pour vous encourager à l'étude, mais surtout pour vous empêcher de revenir afin de tomber sur un test plus facile ou pour éviter de vous familiariser avec toutes les questions disponibles.

Cependant, si vous n'avez fait que deux ou trois erreurs, on vous donne l'occasion de défendre vos réponses. Si votre défense est convaincante et si une reformulation des questions par le correcteur suscite des réponses satisfaisantes, il ajoute un "OK" à côté de la réponse, pour indiquer le changement dans l'évaluation. Si votre défense est inadéquate, il discute du sujet avec vous, vous recommande de revoir certains documents, puis vous renvoie avec la promesse que cet échec ne pèsera pas contre vous, ni maintenant, ni plus tard.

Si toutes vos réponses sont bonnes, le correcteur vous félicite, consigne votre succès et vous renvoie à la salle d'étude pour un

nouveau travail. Si le temps le permet, il peut vous demander pourquoi vous avez répondu à une ou deux questions comme vous l'avez fait, pour éprouver la profondeur de la compréhension ou simplement pour faire connaissance. Il garde votre cahier de tests et le fera parvenir à l'assistant ou au professeur pour vérification.

TESTS On procédera de cette façon à chaque unité du cours, pour les travaux de révision et les exercices de laboratoire. Le nombre de tests que vous aurez à subir par unité de travail peut varier considérablement, mais la moyenne sera probablement un peu inférieure à deux. Après le dernier test, vous pouvez convenir de la date de votre examen final, s'il y a lieu. Au-delà de cet examen, vous pouvez retourner à vos affaires ou, idéalement, commencer un autre cours d'après un plan semblable.

PSI ET ENSEIGNEMENT PROGRAMME Cette situation d'apprentissage possède certains points communs avec celle de l'enseignement programmé. Il y a d'abord une analyse et une organisation du sujet; il y a aussi des objectifs précis et des dispositions pour assurer la progression individualisée, à mesure que les étapes sont franchies; de plus, le professeur reçoit les réactions des étudiants, ce qui lui permet d'améliorer son programme.

Dans le PSI, cependant, les étapes du programme ne sont pas les bandes d'une séquence programmée. Elles sont plus globales et se définissent par des lectures obligatoires et des exercices de laboratoire. La "réponse" n'est pas le complément d'une bande mais, pour ainsi dire, la résultante de tels compléments, mieux décrite comme la compréhension d'un principe, d'un concept, d'une technique ou d'une solution à un problème. Le cheminement à l'intérieur de la méthode ne se fait pas sur un simple mot de confirmation ou l'apparition de la bande suivante mais suit l'acquisition d'une habileté.

Le PSI permet l'utilisation du cahier programmé, de la machine à enseigner, de la télévision en circuit fermé. Même si l'utilisation de ces moyens peut parfois être souhaitable, ces derniers ne doivent pas être assimilés au système lui-même.

BUT DU COURS MAGISTRAL: MOTIVER

Dans notre plan, nous n'accordons qu'un rôle mineur au cours et à la démonstration. Leur but est avant tout de motiver. Ils ne sont pas essentiels au processus d'éducation et peuvent être complètement éliminés, sans préjudice. Pourtant ils ne sont pas inutiles. Ils permettent au professeur d'apparaître à son mieux devant un auditoire exceptionnellement réceptif et bien préparé. Il peut discourir sur son sujet préféré, une découverte récente, une expérience dans laquelle il est engagé, parler de tout sujet, sans avoir à se préoccuper de faire quelque chose d'utile. Aussi, les cours et les démonstrations laissent-ils des étudiants voir leur professeur en action; ils peuvent goûter son style, apprécier sa pensée et ce, dans les meilleures circonstances. Aucune menace de "colle" ne plane sur leurs têtes;rien d'important ne surviendra si un détail leur échappe et aucun effort pour prendre des notes ne les distrait de la conférence ou des autres exposés auxquels ils assistent.

D'habitude, les cours et les démonstrations, dans un programme comme celui-ci, sont de courte durée (de 20 à 30 minutes) et peu nombreux (pas plus de 8 à 10 par semestre). Si une conférence ou une démonstration, peu importe son intérêt,entre en conflit d'horaire avec un test ou demande une trop longue préparation, elle n'attirera que ceux qui ont acquis le droit d'y assister. Si une conférence est annoncée par un titre attrayant, elle peut provoquer une ruée vers les tests afin d'avoir le privilège d'y assister. Si l'on augmente le nombre d'heures par semaine pour les tests et la correction, si l'on interdit l'évaluation pendant le déroulement d'une conférence ou d'une démonstration,un professeur qui a la réputation d'être intéressant peut attirer une petite foule. Toutefois, il découvrira bientôt que les autres traits du cours sont plus importants et que la conférence et le spectacle sont grandement surestimés.

EVALUATION

Idéalement, dans un cours comme le nôtre, chaque étudiant devrait obtenir un "A". Dans la pratique, toutefois, cela arrive rarement. Certains étudiants auraient eu avantage à abandonner le cours mais ne l'ont pas fait; d'autres, parce qu'ils n'ont pas revisé suffisamment leur matière pour l'examen final, ramènent leur note à un B; une note inférieure à A peut être attribuée à un étudiant qui n'a pas réussi toutes les unités du cours à l'in-

térieur du semestre et qui ne peut utiliser la mention "Incomplet".

RETARDS Plusieurs raisons peuvent amener un étudiant à interrompre son travail d'étude. Traditionnellement, la maladie en est une bonne et le travail à l'extérieur a parfois été accepté mais toujours à contre-coeur. Mais il en existe d'autres qui méritent d'être reconnues dans toute école qui veut être ouverte aux besoins individuels de ses étudiants et où l'on encourage des activités qui entrent en conflit avec les études à plein temps. Les activités para-scolaires (le "glee club", le théâtre, la publication, l'athlétisme, les fonctions sociales reconnues, même les exigences de la vie familiale et d'autres motifs personnels ou sociaux) devraient être prises en considération. Un étudiant du PSI peut souvent se rétablir de telles interruptions grâce à quelques efforts supplémentaires, mais parfois il ne parvient pas à reprendre le temps perdu avant la fin du semestre. Il doit alors accepter une note qui ne représente ni sa capacité, ni sa motivation, ou il recevra la cote "incomplet". Jusqu'au jour où les lettres et les chiffres ne seront plus utilisés comme c'est maintenant le cas et tant que l'on considérera comme terminé un cours dont les exigences n'ont pas été satisfaites, cette cote a sa valeur. Sans elle, il ne peut y avoir de véritable travail à son propre rythme. Bien employée, la cote "incomplet" ne peut pas causer de problèmes sérieux et les difficultés administratives qu'elle engendre ne doivent pas devenir un obstacle.

RENFORCEMENT RECIPROQUE Notre système d'enseignement est un système d'emboîtement. Toute personne impliquée tire sa récompense du comportement des autres. Le travail de l'un produit la tâche du suivant dans la chaîne. L'étudiant fournit du travail au moniteur, le moniteur et l'étudiant produisent les données de l'assistant; l'assistant rapporte au professeur les réactions du moniteur et de l'étudiant et le professeur recommence le cycle. Chacun obtient une plus grande satisfaction lorsque le travail de l'autre est bien fait. C'est un système de renforcement réciproque et aucun système d'enseignement ne peut se qualifier de bon s'il n'en est pas ainsi.

LE MONITEUR Le moniteur est le nouveau maillon de la chaîne. Sa principale fonction est de réduire le fossé de compréhension entre l'étu-

diant et le professeur (ce fossé est parfois très large. Il peut agir ainsi parce qu'il possède un répertoire de comportements qui est intermédiaire entre les deux. Dans une réponse, il peut trouver une logique que le professeur n'aurait jamais perçue; il peut poser la question en d'autres termes, de manière à faire ressortir la connaissance; il peut, par un exemple ou par une formulation différente, renforcer chez un étudiant la compréhension d'un concept. Il apporte l'attention individuelle dont l'étudiant n'a peut être jamais bénéficié auparavant.

Le moniteur n'est pas un professeur au sens traditionnel du terme. Il ne donne pas de cours ni n'entraîne ses étudiants à donner la bonne réponse. Mais il doit vérifier dans le test les réponses qui atteignent ou ratent la cible. Il soulève des objections à d'autres réponses et évalue leur défenses (cette évaluation sera, en retour, évaluée par l'assistant et le professeur). Il clarifie des points qu'il connaît bien et oriente ses étudiants vers certaines lectures ou vers la consultation d'autres membres du personnel.

Le moniteur est aidé dans son travail par les moyens suivants:

1) Son expérience d'un cours similaire récemment réussi;
2) Une réunion hebdomadaire des moniteurs où l'on discute les questions de chaque test, de même que les sujets qui y sont reliés;
3) Une liste concrête des réponses acceptables aux questions, pour se rafraîchir la mémoire, s'il y a lieu (il doit parfois couvrir les deux tiers du cours dans une période d'évaluation);
4) Des connaissances pertinentes acquises à un cours de niveau supérieur et portant sur le même sujet.

LE RESPONSABLE DES TESTS

Ce qui précède se rapporte aux correcteurs et l'on en recrute dix ou plus pour une classe de cent étudiants. Il peut aussi y avoir un responsable des tests et un moniteur de la salle d'étude. Le premier n'est pas un véritable moniteur en ce sens qu'il ne fait pas avancer l'enseignement. Il administre tous les tests de chaque unité et tient le dossier de chaque étudiant. Son travail peut être exécuté par un commis responsable, diplômé d'école primaire. Faute de commis, les correcteurs remplissent cette fonction à tour de rôle.

LE MONITEUR DE LA SALLE D'ETUDE

Le moniteur de la salle d'étude est important, à un point tel que cette fonction est souvent remplie par le professeur ou son assistant. Il fait le pont entre le livre et l'étudiant, comme le correcteur est l'intermédiaire entre le professeur et l'étudiant. Il clarifie les passages obscurs, aide à des exercices difficiles, explique des renvois incompréhensibles... Le poids de son travail dépend de la qualité du livre et des questions à étudier, mais il ne doit pas être écrasant. Il sert généralement un mince pourcentage de la classe, d'habitude les plus faibles, et le nombre d'appels au secours diminue à mesure que les étudiants améliorent leurs habitudes de travail et acquièrent de la confiance en eux-mêmes.

Le moniteur est choisi d'après ses études, ses réalisations ou une aptitude spéciale à la tâche. Il peut aussi être retiré du groupe des correcteurs en rotation, indépendamment de ces qualités. La première manière semble meilleure, mais nous n'en sommes pas sûrs. Le moniteur qui parle, clarifie, "aide" comme un professeur,n'est pas nécessairement le promoteur le plus efficace de l'apprentissage.

L'ASSISTANT DE CLASSE

Le travail de l'assistant de classe peut varier considérablement. Au début, quand le professeur trouve et organise son matériel, il ne sert qu'aux petites corvées. Lorsque le cours est en marche, toutefois, ses tâches sont de distribuer aux étudiants les travaux et les questions à étudier et d'autres documents aux moniteurs, de surveiller les déplacements étudiants, de tenir à jour les fiches de résultats et d'aider aux démonstrations ou aux réunions des moniteurs. Plus tard, si on lui donne de l'aide pour les travaux de bureau, l'assistant de classe préside aux réunions de moniteurs, vérifie les évaluations des moniteurs, prépare des démonstrations ou, à l'occasion,donne un cours. Il peut parfois se confondre avec le professeur. (...)

LE PROFESSEUR: "MANAGER" DE L'APPRENTISSAGE

Ajoutons quelques mots à propos du professeur, "manager" de l'apprentissage. Comme nous l'avons déjà noté, il est le membre du système qui choisit et analyse le matériel à assimiler, qui décide de la façon de le présenter, qui compose les diverses questions basées sur ce matériel et qui met en place les conditions de récompense essentielles à l'efficacité de l'enseignement.

LE MANUEL Le manuel doit être lu soigneusement avant d'être choisi, afin de déterminer s'il convient aux étudiants, qui seront interrogés jusque dans les détails et qui pourront défendre leurs réponses. Les erreurs, les désordres, les contradictions, qui peuvent passer inaperçus dans un système conventionnel, constituent de vilains défauts dans le PSI. Les problèmes à étudier doivent les contourner, les moniteurs sont entraînés à leur faire face, les questions des tests en tiennent compte et des suppléments doivent être fournis pour éviter les dommages qu'ils peuvent causer.

La répartition du contenu du cours en unités de travail est une autre tâche du professeur. Les chapitres du manuel peuvent ne pas convenir en raison de leur taille et la maîtrise du contenu n'a jamais été demandée à tous ses étudiants. La quantité de matière à étudier peut avoir un bien faible rapport avec la quantité assimilée par l'étudiant. On ne peut évaluer que grossièrement la difficulté d'une unité avant qu'elle n'ait été expérimentée et le professeur peut avoir des surprises.

Dans la composition des problèmes à étudier, le professeur doit éviter les extrêmes: ils ne doivent être ni trop généraux ni trop spécifiques. S'ils sont trop détaillés, ils retardent la compréhension d'importants concepts et de principes plus longs. S'ils sont trop généraux, ils engendrent la confusion et restreignent le nombre et la variété des questions de tests que l'on pourra baser sur elles.

LES TESTS Les questions de tests sont encore plus difficiles à composer que les problèmes à étudier. Idéalement, les unités devraient se présenter sous des formes différentes et donner un échantillon de chaque partie du travail. Elles doivent minimiser la possibilité de deviner et faciliter le travail des correcteurs sans favoriser les réponses d'un seul mot. Si possible, elles doivent stimuler la formation des concepts, la pensée et la recherche au-delà des affaires purement pédagogiques.

LE FEED-BACK Finalement, le professeur, dans un tel cours, reçoit des réactions sur chaque question qu'il compose, sur tout ce qu'il écrit. En conséquence, il récrira certaines questions de tests, en abandonnera d'autres, réservera certains problèmes à étudier, compo-

sera des suppléments à ses lectures. Si son apport est considérable, il aura peut-être l'occasion de préparer des travaux originaux et de les mettre à l'épreuve avec ses étudiants. Unité par unité, petit à petit, peut-être écrira-t-il un livre, tout en assumant sa tâche quotidienne d'enseignement, au lieu de le faire à des moments qu'il gagnerait à consacrer à la recherche ou aux loisirs. *

## NOTE

* Ce texte est extrait de The Keller Plan Handbook.
Reproduit avec la permission de l'auteur.

## BIBLIOGRAPHIE


BETHELL, John T., Teach yourself Physics in Your Spare Time, The Harvard Bulletin 73, No. 3, November 1972, pp. 30-35.

HOLLAND, James and SKINNER B.F., Analysis of Behavior: A Program for self-instruction, New York: McGraw-Hill, 1961.

KELLER, Fred S., SHERMAN, J. Gilmour, PSI, The Keller Plan Handbook, W.A. Benjamin, Inc., Menlo Park, California.

KELLER, Fred S., A Personal Course in Psychology. In the control of Behavior, R. Ulrich, T. Stachnik, and J. Mabry, eds., Glenview Ill: Scott, Foresman 1966, pp. 91-93.

KELLER, Fred S., Neglected Rewards in the Educational Process, Proceedings of the 23rd American Conference of Academic Deans, Los Angeles, 1967, pp. 9-22.

KELLER, Fred S., New Reinforcement Contingencies in the Classroom, Paper read at the New York meetings of the American Psychological Association, August 1965.

KELLER, Fred S., Comments at a symposium on Personalized Instruction, in the August 1971 meeting of the American Psychological Association in Washington, D.C. 20007.

KELLER, Fred, A programmed System of Instruction, in an Educational Technology Monograph prepared by the Kalamazoo Valey Intermediate School District, of Kalamazoo, Michigan, 1969.

LEWIS, D.K., and WOLF, W.A., (Colgate University, Hamilton, N.Y.) in the Journal of Chemical Education (1973, 50, no. 1, 51-56).

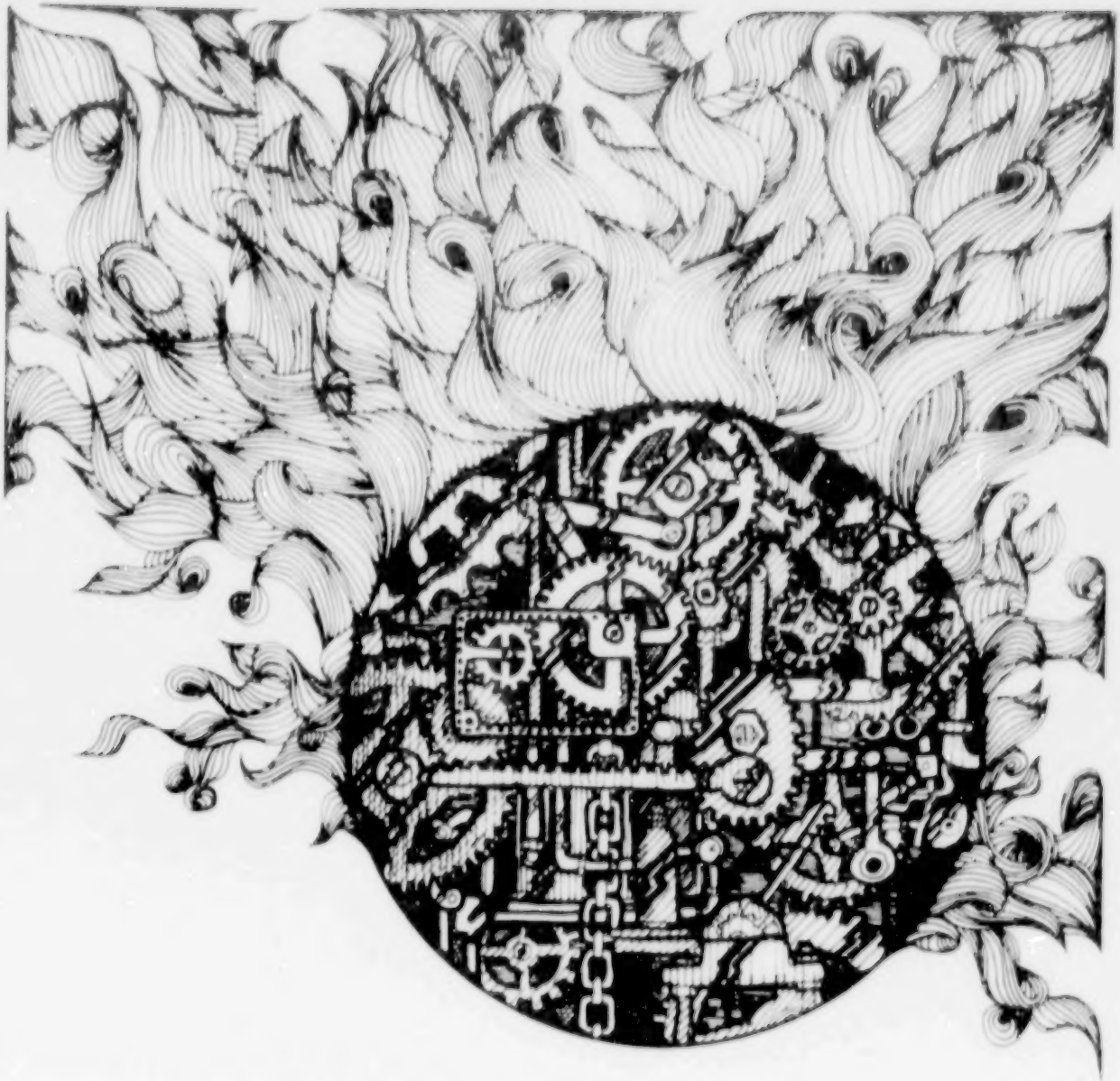
ROTH, C.H., Continuing Effectiveness of Personalized Self-Paced Instruction in Digital Systems Engineering, Engineering Education, 1973, 63, No. 6, 447-450).

SAYRE, J.S. and KNIGHTLY, J.J., The Personalized System of Instruction in Higher Education: Readings on PSI- The Keller Plan, eds Enid, Oklahoma: Seminary Press 1972.

STICE, James E., ed., The Personalized System of Instruction (PSI): The Keller Plan Applied in Engineering Education, Bulletin no. 4, Bureau of Engineering Teaching, College of Engineering, The University of Texas at Austin, December 1971.

SHERMAN, J. Gilmour, Personalized System of Instruction: 41 Germinal Papers, ed. Menlo Park, Calif.: W.A. Benjamin, 1974.

WASHBURN, C.W., and MARLAND S.P., WINETKA, Jr.: The History and Significance of an Educational Experiment, New York: Prentice Hall 1963.

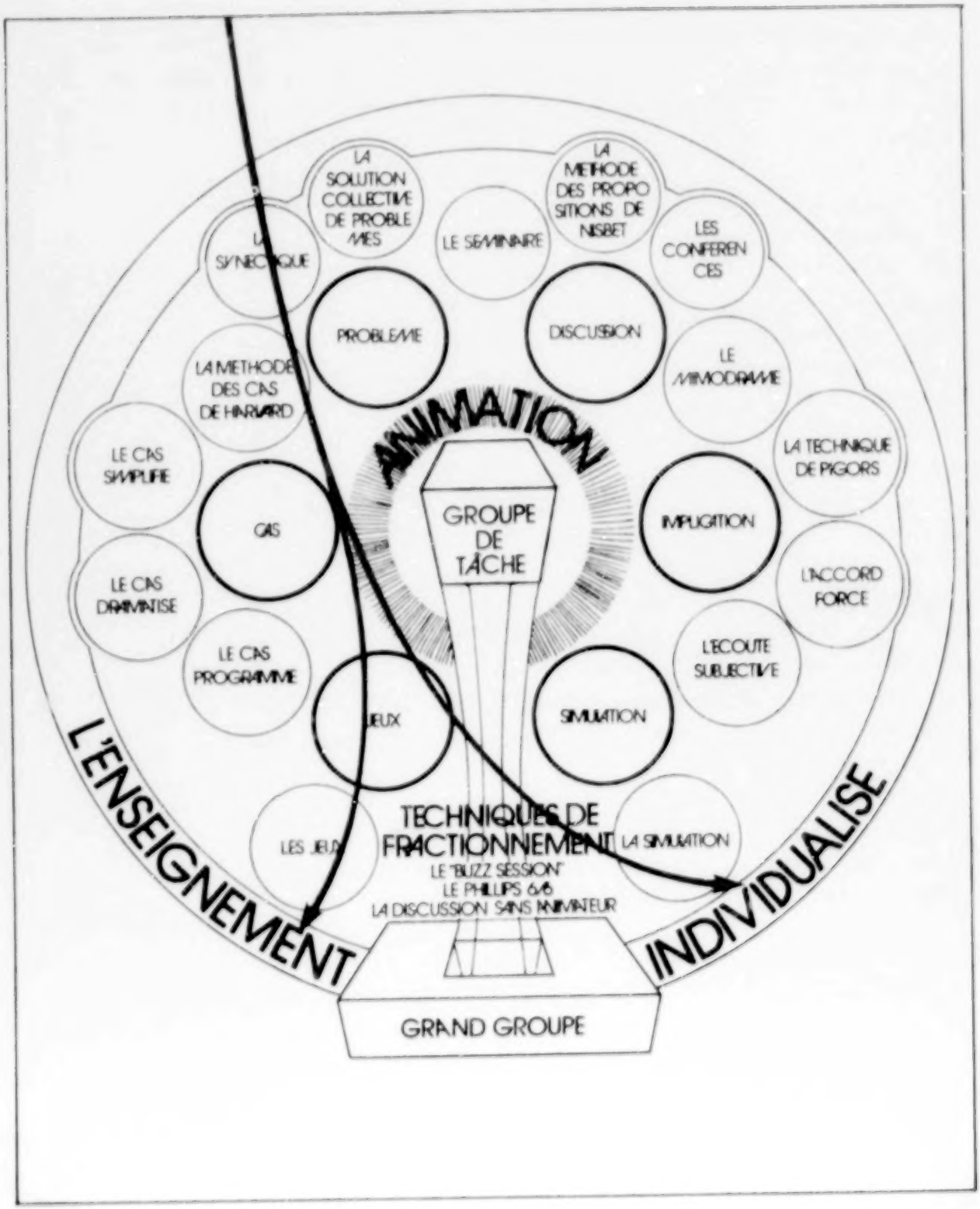


17

# L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE POSTLETHWAIT

S.N. POSTLETHWAIT

# VOUS ETES ICI



| | |
|---|---|
| S. N. Postlethwait | 1 |
| L'étudiant d'abord | 2 |
| Expérience intégrée | 3 |
| Micro-graduation | 3 |
| Enregistrements / cassettes | 4 |
| La structure du système | 5 |
| Session d'étude individuelle | 6 |
| Session d'étude générale | 8 |
| Session intégrée de tests | 8 |
| Projets de recherche | 9 |
| Autonomie de l'étudiant | 10 |
| Libre accès aux ressources | 11 |
| Les films | 11 |
| La présence par les cassettes | 12 |
| Contact personnel et motivation | 13 |
| Le style de l'instructeur | 14 |
| Rétroaction | 15 |
| Projet de recherche | 15 |
| Relations personnelles | 16 |
| Bibliographie | 18 |

# L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE: LE MODELE POSTLETHWAIT

S. N. POSTLETHWAIT
UNIVERSITE
DE PURDUE

L'auteur principal de ce texte a donné naissance à l'audio-tutorat en 1961. En raison de ses nombreuses possibilités d'applications, il devint vite évident que ce système d'enseignement connaîtrait une grande vogue. C'est pourquoi on rédigea un guide à l'intention de ceux qui voudraient en faire l'essai. D'abord un premier volume intitulé "The Integrated Experience Approach to Teaching Botany" a été publié en 1965. Depuis, le Dr Postlethwait a eu l'occasion de discuter de cette méthode avec plusieurs pédagogues de renom, et de l'expérimenter à de nombreuses reprises dans des conditions réelles d'enseignement. Ses idées de base se sont alors précisées et de nouveaux éléments se sont ajoutés. C'est avec l'intention de permettre au lecteur de profiter de ces expériences qu'on a revu entièrement l'édition originale. Cet article rend compte de la pensée actuelle des auteurs et nous en fait découvrir de nouvelles dimensions.

En 1961, dans le but d'améliorer l'enseignement de la botanique à des étudiants sous-gradués de l'Université de Purdue, le Dr S.N. Postlethwait fait l'essai de leçons enregistrées sur bandes magnétiques. Il veut offrir un maximum de chance à tout étudiant, quels que soient ses antécédents, ses aptitudes ou ses habiletés.

Dès les débuts, le concept d'auto-tutorat s'impose: il permet aux étudiants lents et moyens d'apprendre la matière par tous les sens possibles, sans retarder l'étudiant plus rapide et mieux préparé.

Le Dr Postlethwait imprime un nouvel essor au développement de l'Audio-Tutorat en 1962 lorsqu'il applique à l'ensemble de son cours cette méthode à multiples facettes. Il met alors l'emphase sur un laboratoire d'auto-apprentissage où l'étudiant est tout de

même supervisé. L'accent est déplacé de la pédanterie du professeur à de l'apprentissage des étudiants. L'usage des enregistrements magnétiques permet aux professeurs de se rendre disponibles pour les vraies tâches de l'enseignement: les relations humaines significatives axées sur la créativité, la motivation et l'orientation des étudiants.

Par la suite, on procède à la rédaction d'un guide d'études conçu pour accompagner les enregistrements magnétiques et, dès 1963, un cours complet est disponible à la fois sur enregistrements magnétiques et sous forme manuscrite. La publication de ces documents suscite un vif intérêt de la part des éducateurs. Nous voulons ici répondre à leurs questions et présenter une historique de la naissance et de la maturation d'un système d'enseignement:l'audio-tutorat. Au cours de la décade qui suit sa naissance, on fait l'essai de plusieurs modifications à la méthode. Le champ d'application de l'audio-tutorat s'est maintenant étendu à plusieurs disciplines.

L'ETUDIANT D'ABORD

L'audio-tutorat est principalement caractérisé par l'emphase mise sur l'apprentissage des étudiants plutôt que sur les mécanismes d'enseignement. Le professeur commence par identifier le plus clairement possible les réponses, attitudes, concepts, idées, habiletés motrices que doivent acquérir les étudiants. Il élabore ensuite un ensemble de stratégies variées et multi-sensorielles qui permettront aux étudiants d'organiser leurs propres activités pour atteindre ces objectifs. Le programme d'études est organisé de telle sorte que les étudiants puissent cheminer à leur propre rythme. Ils peuvent ainsi combler des lacunes dans leurs connaissances, tout comme ils peuvent laisser tomber les portions du programme avec lesquelles ils sont déjà familiers. On doit faire usage de tous les moyens pédagogiques disponibles et l'on doit agencer chacun des éléments de façon à obtenir un rendement optimal.

EXPERIENCE INTEGREE

En relation avec l'audio-tutorat, on retrouve souvent l'expression "expérience intégrée". C'est que plusieurs situations d'apprentissage sont conçues de façon à respecter les différences individuelles des étudiants et que chacune des situations d'apprentissage présente un aspect important du sujet traité. Lorsque l'étudiant est dans le "carrel",(1) il reçoit les directives nécessaires par voie d'enregistrements magnétiques; le professeur devient ainsi un véritable tuteur. Toutefois, la bande magnétique n'est qu'un des accessoires de programmation et les étudiants sont impliqués dans des situations d'apprentissage variées. Les activités qui, par leur nature, ne se prêtent pas à une programmation rigoureuse sont traitées différemment. Par exemple, les conférences ou les films de longue durée sont présentés en assemblée plénière et des petits groupes de discussions sont formés selon les besoins. Les concepts-clés de la méthode sont l'indépendance, la flexibilité et la disponibilité.

Dans l'audio-tutorat, la voix du professeur dirige et encourage l'étudiant. Mais il ne donne pas un cours enregistré. Il s'agit d'un programme audio dans lequel sont présentées des situations d'apprentissage logiquement ordonnées en vue d'obtenir chez l'étudiant un maximum d'apprentissage. Chaque activité d'apprentissage ou bien prépare l'étudiant pour l'activité suivante par des connaissances ou des habiletés appropriées, ou bien encore s'articule elle-même sur des connaissances préalablement assurées. L'éventail complet des activités intégrées d'apprentissage comprend: Les cours magistraux, la lecture de textes, les observations faites sur maquettes, l'expérimentation, le visionnement de films et que toute autre activité susceptible de favoriser la compréhension de la matière. Cette méthode se distingue à la fois de l'enseignement programmé et de l'enseignement conventionnel (cours magistral et la boratoire) de deux façons:

MICRO-GRADUATION

1 Plusieurs sujets d'études supposent la participation de l'étudiant dans une variété de situations d'apprentissage. On en tient compte dans l'enseignement conventionnel en planifiant des cours magistraux, des laboratoires, des récitations, etc.. Dans l'audio-tutorat, ces activités sont micrograduées, de façon à minimiser les dissociations de temps et d'espace propres à l'approche conventionnelle mais tout en respectant dans

l'apprentissage une progression logique bien caractéristique de l'enseignement programmé. De plus, l'activité d'apprentissage n'est pas limitée à une participation virtelle des étudiants à travers des lectures comme c'est le cas dans l'enseignement programmé. Des cours magistraux d'une heure recouvrent une grande quantité d'informations. Or certains de ces sujets peuvent être abordés beaucoup plus efficacement lors d'expérimentations, d'observations, de la lecture de manuels, ou de toute autre activité pertinente. Des contraintes de temps et de lieux empêchent l'intégration de ces éléments à l'intérieur d'un cadre conventionnel; cette intégration devient par contre réalisable dans l'audio-tutorat par l'emploi des enregistrements sur rubans magnétiques.

ENREGISTREMENTS 2

Dans le "carrel" du laboratoire, c'est de vive voix que le professeur transmet les informations, les définitions ou des apartés. Ces à-côtés utiles sont souvent escamotés par l'étudiant d'un cours régulier à cause de l'inconvénient de chercher des mots dans le dictionnaire. Le ton de la voix peut mettre en relief les choses importantes tout comme il peut exprimer un sentiment d'autorité que la langue écrite ne saurait jamais rendre.

## HISTOIRE ET DEVELOPPEMENT

PURDUE 1961

La méthode de l'audio-tutorat telle qu'appliquée à l'Université de Purdue a débuté en 1961. En produisant des cours complémentaires enregistrés sur bandes magnétiques, l'auteur voulait fournir aux étudiants défavorisés la possibilité de suivre les autres. L'étudiant pouvait consulter ces enregistrements de 7h.30 à 23:30 heures, tous les jours de la semaine, et de midi à 23:30 heures, le dimanche. Le service de l'audio-visuel fournissait l'équipement nécessaire. Les premiers enregistrements n'étaient que des cours d'appoint. A mesure que le trimestre avançait, ces enregistrements ont évolué pour devenir des programmations sonores d'un ensemble de situations d'apprentissage. Au début, on ne fournissait que des graphiques et des photographies avec les enregistrements. On dirigeait l'attention sur différentes parties de ces graphiques et photographies pendant que les commentaires se déroulaient.

Par la suite, on demanda à l'étudiant d'ouvrir son manuel et d'y suivre les explications écrites pendant qu'il pouvait entendre les commentaires du professeur. L'étudiant pouvait ainsi considérer en même temps les points de vue de l'auteur et du professeur. Peu après, on ajouta des plantes vivantes au matériel déjà disponible. Puis enfin, on demanda à l'étudiant de mener des expériences tirées du manuel de laboratoire en relation avec l'étude des textes et des commentaires enregistrés.

Vers la fin de la session, on rendit disponible un "KIT" d'apprentissage qui permettait aux étudiants de compléter le travail d'une semaine sans assister aux rencontres formelles. Les réactions des étudiants à tout ce matériel d'appoint furent tellement favorables qu'on décida de former un groupe expérimental de 36 étudiants qui suivraient un cours entièrement programmé sur bandes audio. Ce qui fut fait au cours de la deuxième session de 1961-1962. Le groupe expérimental ne rencontrait un professeur qu'une fois par semaine, pour répondre à des tests, et pour une période de discussion. Ils durent passer le même examen que ceux qui avaient reçu un examen conventionnel. A la fin de la session, ils avaient réussi aussi bien que le groupe conventionnel.

On demanda aux 36 étudiants comment ils concevraient l'élaboration d'un programme de botanique qui présenterait toute la flexibilité désirée et qui conserverait des standards de qualité nécessaires pour les études avancées. A la suite de ces discussions, le cours de botanique de première année à Purdue fut complètement restructuré de façon à donner un maximum de liberté pour l'étude individuelle tout en tenant compte des intérêts, des acquis et des capacités de chacun.

## LA STRUCTURE DU SYSTEME

Pour souligner l'importance du rôle de l'étudiant dans le processus de l'apprentissage, Les termes "cours magistral", "récitation", et "laboratoire" sont bannis de l'audio-tutorat. Le terme "enseignement magistral" dénote une activité de la part de celui qui donne le cours alors que les étudiants, eux, sont passifs. L'aspect formel du laboratoire et de la récitation tels qu'on les

connaît implique également une certaine enrégimentation des étudiants. C'est ainsi que nous avons adopté l'expression "session d'étude" déplaçant ainsi l'accent de l'enseignement à l'apprentissage. Avec d'autres activités, on y retrouve trois types de "sessions d'étude":

1. La session d'étude individuelle. (SEI).
2. La session d'étude générale. (SEG).
3. La session d'étude en petits groupes. (SEPG).
   a. Session intégrée de tests. (SIT).
   b. Autres sessions en petits groupes.
4. Autres activités.

SESSION D'ETUDE INDIVIDUELLE SEI

Cette activité est laissée à la discrétion de l'étudiant, et se fait dans un laboratoire d'apprentissage. Ce laboratoire est presque toujours ouvert, ce qui permet aux étudiants de synchroniser leurs périodes d'étude avec leurs autres responsabilités d'universitaires.

Dans le laboratoire,on retrouve des "carrels" pour l'étude individuelle ainsi qu'une table centrale pour du matériel didactique. Chacun des "carrels" est équipé d'un magnétophone, d'un projecteur de film 8 mm et de tout le matériel nécessaire au programme de la semaine. L'étudiant prend possession d'un "carrel" en utilisant une carte de réservation qu'il place à un endroit numéroté indiquant ainsi que la place est occupée. Chacun des "carrels" du laboratoire est équipé de façon identique, de telle sorte qu'on peut y étudier indépendamment du rythme d'étude des autres. Un programme audio couvre de la matière pour une durée d'une semaine. L'étude commence par la lecture d'une liste des objectifs spécifiques de la semaine. L'étudiant dispose son manuel et son guide d'études de façon à pouvoir y référer; il met les écouteurs en place. Lorsqu'il met le magnétophone en marche, la voix du professeur le dirige à travers une variété de situations d'apprentissage.

Voici quelques exemples de ces activités: mener une expérience, colliger des données à partir de matériel de démonstration, lire des parties de texte ou des articles de journaux, faire des observations au microscope, produire des graphiques ou des diagrammes, remplir les espaces vides dans le guide d'études ou dans le

manuel de laboratoire, visionner des séquences de films. On ne doit pas considérer les enregistrements de la voix du professeur comme un substitut au manuel ou au guide d'études, mais plutôt comme un moyen de programmation qui introduit des éléments sonores dans le programme d'études. A mesure que l'étudiant progresse dans ses études, il a le choix de travailler seul ou avec d'autres étudiants. Il peut recourir à l'aide du professeur, qui se trouve sur les lieux.

L'étudiant peut interrompre son étude à sa guise. Aucun étudiant n'est lié aux activités du laboratoire d'apprentissage et, pour peu qu'il puisse démontrer la maîtrise de certains objectifs, il lui est loisible de se dispenser des activités qui leur sont reliées. Les rencontres fortuites durant les périodes de repos engendrent souvent des discussions entre étudiants et entre professeurs et étudiants. Ces discussions peuvent mener à la clarification d'un problème spécifique ou à l'investigation en profondeur d'un sujet quelconque.

D'après l'expérience de l'auteur, l'audio-tutorat peut s'accommoder de toutes les activités d'apprentissage de l'enseignement conventionnel. On peut même y retrouver certaines activités impossibles à intégrer au système traditionnel. On peut y inclure des expériences de laboratoire conventionnel. Toutefois,comme les étudiants ne sont pas contraints de suivre un horaire précis ni de passer une période de temps fixe dans le laboratoire, on peut introduire des expériences exigeant la collecte de données à des intervalles de temps très variés. On peut également reproduire des expériences nécessitant un équipement spécialisé et dont le coût rend la réalisation impossible dans le cadre d'une approche conventionnelle, mais qui deviennent possibles lorsqu'elles sont distribuées sur une période de temps plus longue et qu'un nombre plus restreint d'appareils peuvent desservir une plus grande population étudiante. On utilise des magnétophones portatifs pour orienter les travaux sur le terrain. Cette pratique s'est avérée très efficace. Lorsque l'étudiant a terminé son étude individuelle, il peut quitter. Il remet le "carrel" dans l'état où il l'avait pris, enlève sa carte du tableau de réservations, enregistre l'heure de son départ et range sa carte pour la fois suivante.

LA SESSION D'ETUDE GENERALE
SEG

La session d'étude générale a lieu vers la fin de la semaine; elle est en relation avec la session intégrée de tests (SIT). Le professeur titulaire du cours a la responsabilité de cette session. Elle est conçue pour les activités qui conviennent bien à un grand groupe d'étudiants: présentation d'un conférencier invité, visionnement de films de longue durée, examens importants. La présence des étudiants y est obligatoire quand on y aborde des sujets qui ne se retrouvent pas ailleurs dans le cours.

SESSION D'ETUDE EN PETITS GROUPES
SEPG
SIT

a. Session intégrée de tests (SIT). - Au cours des dernières années, on a modifié la session d'étude en petits groupes pour en faire une période de travail plus spécialisée qu'on a rebaptisée "session intégrée de tests". Cette session d'étude a lieu à la fin de la semaine et regroupe, pour une période d'environ 45 minutes, huit étudiants et un professeur. Les 30 premières minutes sont consacrées à un examen oral valant 10 points et le reste du temps à un test écrit qui vaut 20 points. Les huit étudiants prennent place autour d'une table sur laquelle on a réuni le matériel didactique dont se sont servis les étudiants durant la semaine qui se termine. Ces objets peuvent être des cartes, des photographies, des diagrammes, des spécimens, des films, du matériel. Le professeur présente ces objets à l'un des étudiants choisi au hasard. Chacun des étudiants sera ainsi interrogé au moins une fois au cours de la demi-heure. La structure de la réponse de l'étudiant est généralement celle que voici: l'étudiant identifie d'abord l'objet. Puis il établit une relation entre l'objet et l'un des objectifs qui se trouvent sur la liste des objectifs; finalement, l'étudiant démontre qu'il a atteint l'objectif en question, soit par une intervention verbale, soit en effectuant une démonstration.

Le but de cette activité est de structurer la façon d'étudier. On entend souvent dire que c'est en l'enseignant que l'on apprend réellement une chose. Par conséquent, préparer un sujet pour l'enseigner est une bonne façon de l'apprendre. Les étudiants étant choisis au hasard, ils sont tenus de se préparer pour chacun des éléments au programme. Au début on ne notait pas les étudiants, mais l'expérience a prouvé que ces rencontres sont plus efficaces lorsqu'on attribue une note à chacun

des étudiants. Lorsque l'étudiant a fini de répondre, le professeur le place dans l'une des trois catégories suivantes: si l'étudiant a fait très bonne impression, il est placé dans la catégorie des excellents et on lui donne neuf points;si l'étudiant n'a pas fait très bonne impression, il est placé dans la catégorie des étudiants moyens et on lui donne sept points; enfin, si l'étudiant fait mauvaise impression, il est placé dans la catégorie des insuffisants et on lui donne cinq points ou moins. L'étudiant est immédiatement informé des résultats de son évaluation. Puis on invite les sept autres étudiants à formuler d'autres commentaires. Le professeur enregistre les interventions de chacun des étudiants. A la fin de la rencontre, il peut augmenter les notes de neuf à dix ou de sept à huit. Après l'examen oral, suit un test écrit qui compte pour 20 points.

b. Autres sessions en petits groupes (SEPG) - Selon la nature de la matière à l'étude, on peut sentir le besoin d'autres types de rencontres en petits groupes. Il est hors de notre propos de vouloir identifier tous les types possibles de sessions en petits groupes. On pourrait même en convoquer sans qu'elles n'aient été prévues à l'horaire. Ce concept n'est pas rigide. Ses limites sont celles de notre imagination.

AUTRES ACTIVITES: PROJETS

Dans le cadre du cours de botanique que nous décrivons, tous les étudiants doivent faire un mini-projet de recherche. De plus, tous ceux qui postulent la note 'A' doivent faire un projet supplémentaire. Le premier de ces projets commence avec la première rencontre en petits groupes. Alors, les 32 étudiants avec le professeur définissent un problème, planifient la démarche expérimentale et amorcent les premières phases de l'expérience. Les étudiants poursuivent en faisant la cueillette des données pertinentes et, une fois l'expérience terminée, on procède à la compilation des données de l'ensemble des étudiants. A l'occasion d'une réunion plénière, on peut solliciter l'expertise d'un statisticien pour l'analyse des données. On demande par la suite aux étudiants de procéder à l'analyse des données de la classe entière, et de présenter le projet sous forme de rapport scientifique. Les rapports sont acceptés ou refusés selon qu'ils satisfont ou non aux normes d'un rapport scientifique.

On exige la réalisation d'un deuxième projet pour tous les étudiants qui postulent la note 'A'; celui-ci doit débuter immédiatement après la fin du premier projet. On s'attend à ce que l'étudiant, de sa propre initiative, complète chacune des étapes de la recherche, de la définition du problème à la rédaction finale. Les seules restrictions acceptables seront imposées par le temps et le matériel disponible. C'est l'équdiant qui décide s'il fera partie de ceux qui obtiendront un 'A'. Pour ce faire, il faut accumuler 90% ou plus aux tests et rédiger un deuxième projet selon les normes établies.

## LES RAISONS QUI EXPLIQUENT LA STRUCTURE DU COURS

**AUTONOMIE DE L'ETUDIANT**

La période d'étude individuelle part du principe que l'étudiant doit être l'artisan de son apprentissage et que toute activité pédagogique doit le plus possible impliquer sa participation active. L'idée fondamentale de cette période d'étude est de permettre à l'étudiant d'exercer un maximum de liberté tout en lui fournissant l'aide désirée au moment voulu. C'est pour cette raison que cette période d'étude n'est pas encadrée par un horaire rigide. On met l'accent sur l'apprentissage effectué plutôt que sur le temps consacré à l'étude. La flexibilité de l'horaire permet à l'étudiant de faire les ajustements nécessaires à ses besoins personnels. S'il est malade ou s'il est bousculé par d'autres cours, il n'est pas obligé de diviser ses énergies entre la botanique et ses autres préoccupations. Bien que cette liberté occasionne parfois des problèmes de congestionnement aux périodes les plus achalandées (la fin de la semaine), il est possible d'éviter ces problèmes. Malgré ces congestionnements occasionnels, environ 98% des étudiants préfèrent tout de même garder un système sans horaires.

**RYTHMES INDIVIDUELS**

La période d'étude individuelle permet à l'étudiant de progresser de façon intelligente et positive. Le titulaire du cours peut organiser de façon séquentielle et logique tous les stimuli sensoriels. Un étudiant peut reprendre où il veut et le professeur peut vérifier sur place l'atteinte des objectifs avant que l'étudiant ne soit forcé de passer à l'unité suivante. Si le cours est bien programmé, et les activités d'apprentissage agencées selon un ordre logique, chacune des étapes devenant une assise solide

sur laquelle les suivantes sont bâties.

LIBRE ACCES AUX RESSOURCES

Lorsqu'un étudiant veut temporairement interrompre la poursuite du programme dans le but d'approfondir un sujet qui l'intéresse particulièrement, il lui est loisible de le faire; il trouvera d'ailleurs des ressources complémentaires dans le laboratoire d'apprentissage. Une petite bibliothèque, des collègues, des professeurs: autant d'accès à des points de vue additionnels. On rend parfois disponible à l'étudiant une étude en profondeur sur un sujet particulier; cette étude peut être visionnée individuellement à l'aide d'un projecteur à diapositives. Pour favoriser l'approfondissement des sujets à l'étude, des photographies, des diagrammes, des graphiques, des articles du "Scientific American" et des diapositives 2" x 2" sont disponibles un peu partout dans le laboratoire d'apprentissage. Pour les sujets auxquels le film animé convient mieux, on utilise le film 8 mm, que l'étudiant peut visionner à l'aide d'un projecteur; celui-ci oriente l'étudiant à travers les différentes phases d'une procédure quelconque. L'étudiant imite les scènes du film en utilisant le matériel mis à sa disposition. Ainsi, il peut faire fonctionner le projecteur de nouveau, voir la deuxième étape, arrêter le projecteur, réaliser cette étape, etc... Un étudiant particulièrement doué peut passer rapidement à travers l'exercice et voir comment il peut être réalisé. Il ne regarde pas par-dessus la tête des autres étudiants comme c'est souvent le cas lors de démonstrations dans un contexte traditionnel. Souvent les actions y sont photographiées de très près. Il peut donc avoir un oeil critique sur les étapes les plus obscures du déroulement d'une opération.

LES FILMS

Le film 8 mm permet en outre le visionnement de séquences prises au ralenti. Par exemple, l'étudiant qui étudie la germination peut voir des plantes à différentes étapes de leur développement, consulter son manuel, entendre la voix du professeur qui le guide et lui donne ses commentaires et visionner une séquence de film prise au ralenti lui permettant d'observer les étapes de la germination.

Dans certains cas, les films épargnent du temps. Plusieurs coupes microscopiques d'un spécimen présentées en séquence sur pellicule cinématographique peuvent être projetées et visionnées ra-

pidement sans la perte de temps qu'occasionne la manipulation de centaines de lames microscopiques. On peut même demander à l'étudiant de synchroniser la bande magnétique et le film pour rendre sonore le film 8 mm muet. Il est parfois utile de faire visionner le film tout en faisant écouter un commentaire enregistré, puis de faire visionner le film de nouveau, mais cette fois sans la trame sonore.

La caractéristique la plus importante de la période d'étude individuelle est la possibilité, par un agencement de situations d'apprentissage, d'aborder un sujet sous des angles différents. L'étudiant ayant été amené à un niveau de compétence conforme aux objectifs du cours peut donc se préparer pour les séances d'examen de façon positive et réfléchie.

PRESENCE MULTIPLIEE

On pourrait, pour résumer, reposer la question suivante: "Comment m'y prendrais-je pour enseigner la botanique à un ami?" L'enseignement traditionnel dirait "deux cours magistraux, une récitation et trois heures de laboratoire par semaine pendant une session". L'audio-tutorat suggérerait une rencontre autour des ressources matérielles disponibles pour l'enseignement de la botanique. Puis, il le guiderait à travers une série de situations d'apprentissage. Il s'agirait d'une relation de personne à personne où l'étudiant se sentirait impliqué. On peut rassembler tout le matériel nécessaire. Par l'enregistrement, le professeur peut parler à 1,000 étudiants comme s'il enseignait à une seule personne. Les ressources matérielles et l'enseignement peuvent être reproduits en autant d'exemplaires que l'exige le nombre d'étudiants. De cette façon on peut faire profiter des centaines d'étudiants d'un enseignement personnalisé donné par un professeur compétent et bien informé. Le programme peut être testé et revisé jusqu'à ce qu'il produise des résultats satisfaisants. De son côté, l'étudiant peut ajuster ce programme à ses intérêts et à ses aptitudes. La caractéristique la plus importante de l'audio-tutorat est de remettre à l'étudiant l'entière responsabilité de son apprentissage. L'étudiant peut faire fi des enregistrements ou tout autre segment du programme. Il lui est loisible d'utiliser la liste des objectifs comme guide et de structurer son propre programme d'étude comme il l'entend. La flexibilité et la variété sont les composantes-clés des périodes d'étude individuelles

CONTACT PERSONNEL ET MOTIVATION

La raison fondamentale pour laquelle on tient des réunions plénières, est de s'assurer que tous les étudiants auront l'occasion de voir la personne dont la voix est enregistrée. Bien qu'il se présente plusieurs occasions où les étudiants peuvent rencontrer le titulaire du cours plus facilement que lors des réunions plénières, plusieurs étudiants ne se prévalent pas de cette possibilité. La réunion plénière, qui ne diffère pas du cours magistral traditionnel, ne constitue peut être pas un élément essentiel dans un système d'apprentissage; par contre, si on lui fait une place dans l'audio-tutorat, c'est au cas où elle pourrait avoir valeur de motivation pour certains étudiants. De plus, la réunion plénière trouve son utilité au début du cours comme lieu où donner des directives aux étudiants; c'est aussi l'occasion de présenter des films ou des conférenciers invités, éléments importants d'un programme d'étude. L'utilisation de la réunion plénière nécessite peut être moins que les autres composantes du cours d'être justifiée puisque c'est une particularité normale d'un cours conçu de façon traditionnelle. Notons toutefois que, dans le cadre de l'audio-tutorat, la réunion plénière n'est utilisée pour donner des exposés magistraux au sens strict qu'en de très rares occasions, deux ou trois fois par session.

METHODE DE TRAVAIL

Comme nous l'avons dit précédemment les "rencontres en petits groupes" ont été modifiées considérablement. Dans sa version actuelle, cette séance contribue de façon importante au succès de l'audio-tutorat. Sa fonction la plus importante, c'est probablement de structurer les méthodes d'étude des étudiants. Lorsqu'on se prépare à enseigner un sujet, on s'aperçoit que la préparation diffère, en nature et en profondeur, du niveau de préparation requis pour répondre à des questions par écrit. On exige de chacun des étudiants qu'il étudie chacune des parties du cours de façon à pouvoir présenter une brève leçon sur chacune d'elles. La leçon donnée par l'étudiant, bien qu'élaborée à partir des objectifs spécifiques, n'en témoigne pas moins de son point de vue. Selon ses intérêts, tout étudiant peut de loin dépasser les objectifs et, fort de cette expérience, agrémenter ainsi sa présentation. Les étudiants ont ainsi tendance à pousser leur étude au delà de ce à quoi on s'attend pour un examen écrit traditionnel. Ils ont confiance qu'il leur sera fait crédit de toute information démontrant leur compréhension du sujet. Cet aspect de la

séance représente un puissant facteur de motivation.

Chaque étudiant a la chance de comparer son niveau de compréhension du sujet avec ceux qui font un exposé. Lorsqu'un étudiant fait la présentation d'un sujet, les sept autres sont impliqués. Ils se sont eux-mêmes préparés pour présenter le même sujet et savent qu'à la fin de la présentation ils auront la chance de faire des ajouts ou d'apporter des corrections. Cette séance en devient une de revision et de renforcement.

En plus de donner lieu à une bonne revision, la session de tests intégrée est une source de motivation: les étudiants décident souvent de se rencontrer pour préparer un examen oral.

Quant aux thèmes de ces discussions, ils devraient être répartis aux endroits stratégiques du programme, de manière à faire ressortir clairement l'unité de la séquence d'apprentissage. De cette manière, beaucoup de notions obscures se préciseraient en s'intégrant dans l'ensemble.

LE STYLE DE L'INSTRUCTEUR

Le comportement de l'instructeur durant la rencontre peut influencer considérablement l'attitude des étudiants, et spécialement leur façon de s'y préparer. Tel étudiant qui a besoin d'encouragement devrait voir ses réussites appréciées. De même on devrait s'attacher à identifier à temps ceux dont les progrès se font plus lents et voir à ce que leurs problèmes se règlent.

Le caractère intime de la rencontre à huit personnes a deux avantages: chaque étudiant est bien connu d'au moins un instructeur; d'autre part, tous les participants au cours connaissent bien au moins un instructeur. Quel que soit le nombre d'étudiants inscrit à un cours, un étudiant ne devient jamais un numéro.

RETROACTION

Un trait caractéristique de la session intégrée de tests est la rétroaction qu'il fournit au professeur et aux assistants, rétroaction qui leur permet de mesurer le succès du programme. Bien échantillonnées, les réactions peuvent être analysées, et on peut en tirer les données indiquant de quelle façon le cours peut être modifié. Les insuccès deviennent flagrants et le directeur du cours possède une analyse solide lui permettant d'appliquer les correctifs aux endroits stratégiques.

La session intégrée de tests n'est pas d'abord destinée à mesurer les progrès de l'étudiant; elle est un mal nécessaire - dont on pourrait d'ailleurs dispenser l'étudiant motivé. Cependant, au niveau où nous travaillons, ce système - ou l'une de ses variantes - est nécessaire. Au début, les examens oraux étaient notés selon la formule succès/échec. A l'usage, cette pratique apparaît cependant insatisfaisante aux étudiants et aux professeurs, et nous en venons à un système d'appréciation des résultats par l'examinateur.

INFORMATION La session intégrée de tests est l'occasion de régler plusieurs détails administratifs, comme le résultat final de l'étudiant et l'évaluation des projets spéciaux de recherche.

RELATIONS HUMAINES Enfin la SIT s'est avéré un excellent moyen d'établir des rapports avec les étudiants et d'apporter les correctifs nécessaires d'une façon positive et dans un climat de confiance mutuelle.

L'inscription d'autres activités au programme dépend évidemment de leur nature. Dans un cours de botanique il paraît logique d'introduire les projets de recherche, activités de base sur lesquelles reposent les concepts de cette science.

LE PROJET DE RECHERCHE Par contre, il est clair que la compréhension à laquelle s'astreint un cours de base est incompatible avec la conduite de plusieurs projets de recherche. Il y a donc ici un équilibre à établir entre les recherches orientées sur la découverte et qui demandent une manipulation des données expérimentales et, d'autre part, une enquête plus courte et assimilable rapidement. Une expérience de laboratoire d'une durée de trois heures relève plutôt de la démonstration et n'offre pas vraiment le caractère d'une véritable enquête scientifique que possède l'authentique projet de recherche.

Refaire par imitation le chemin d'un grand scientifique en reprenant ses expériences peut certes donner une idée de la grande démarche expérimentale, mais l'étudiant n'est pas dupe de ces expériences de trois heures - ou de trois semaines - dont on sent que le résultat est connu d'avance. Il les exécute d'ailleurs à contrecoeur. Nous ne présentons donc dans notre cours que d'authen-

tiques projets de recherche. Nous acceptons qu'ils n'aboutissent pas toujours à la découverte fulgurante et acceptons de sacrifier l'originalité des problèmes. C'est, dans notre esprit, un risque calculé. L'important est que les étudiants soient obligés de fouiller à la bibliothèque et s'impliquent dans une démarche scientifique réelle.

## RELATIONS PERSONNELLES

PRESENCE AUX ETUDIANTS

On a beaucoup déploré, ces dernières années, la dépersonnalisation de l'éducation. Le fait est que, dû au nombre grandissant d'inscriptions, les responsables du cours - les professeurs - ont de moins en moins de contacts avec les étudiants, et délèguent l'enseignement aux étudiants gradués et à des personnes n'ayant qu'une expérience réduite de la pédagogie.

Ceci donne à entendre que le contact réel avec le professeur est important. C'est lui qui a le feu sacré; par une compréhension profonde de sa matière et une longue pratique de la communication, il est une source d'inspiration pour la génération montante. Je sais qu'il y a ici matière à plus d'une discussion. Je crois cependant que nous sommes d'accord sur le fait que le tandem intelligence/expérience est plus facilement destiné à produire de meilleurs effets que l'intelligence moins l'expérience, et que l'idéal serait la première solution.

Un bon système d'éducation s'appuie toujours sur deux données importantes: 1) un enchaînement rigoureux des éléments de la séquence d'apprentissage; 2) de bonnes relations entre les professeurs et les étudiants. L'aptitude à créer une situation rencontrant ces deux exigences ne se retrouve pas toujours chez le même individu. Certains instructeurs possèdent des dons innés de clarté et d'exposé logique mais n'arrivent pas à établir de véritables relations avec les étudiants; chez d'autres, le phénomène s'inverse. En d'autres termes, le contact personnel avec le professeur principal n'est pas en soi une donnée essentielle à la réussite du cours. Mais si l'on arrive à la conclusion que les contacts personnels avec les étudiants sont souhaitables de la part du directeur du cours, l'audio-tutorat les favorise, plus fréquents et plus intéressants que le système conventionnel.

A titre de comparaison:

- système conventionnel: présence aux étudiants:
  600 étudiants (par semaine)
  2 conférences de 2 heures à 300 étudiants
  2 récitations de 30 minutes à 30 étudiants
  1 laboratoire de 3 à 30 étudiants

- audio-tutorat:
  (1 heure chacun)
  2 réunions plénières à 300 étudiants
  6 SIT de 30 minutes à 8 étudiants
  9 SEI de 30 minutes à 32 étudiants (période d'étude individuelle)
  1 période de 60 minutes au laboratoire (contact direct avec chaque étudiant, par les cassettes.)

On peut pousser les contacts personnels plus loin en offrant aux étudiants une fois la semaine l'heure du café à laquelle les instructeurs se font un devoir d'assister.

On peut aussi offrir des heures de bureau supplémentaires, et effectuer des visites impromptu au centre d'apprentissage.

A Purdue, la tradition veut que chaque professeur donne un "Open-house" à chaque semestre...

En somme, l'audio-tutorat, loin de réduire les contacts personnels, les favorise. Souvent il les rend plus directs, moins guindés, leur permet de se faire dans un environnement plus agréable. En dernière analyse, quel que soit le système, les relations personnelles existent quand et dans la mesure où professeurs et étudiants y tiennent... (2)

NOTE

(1) carrel: sorte de cabine ou d'isoloir comme on le retrouve dans certaines bibliothèques. Dans le laboratoire conçu pour l'audio-tutorat, chacun de ces "carrels" est équipé d'un magnétophone.

(2) Ce texte est extrait de

POSTLETHWAIT, S.N., NOVAK, H.T. Murray, The Audio-Tutorial Approach to Learning, Burgess Publishing Co., Minneapolis, 1972, IX/184 p.

Reproduit avec la permission de l'auteur.

Traduction: Pierre Dalceggio